

## Naudascher, Brigitte Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung

Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt 1977, 136 S.



Quellenangabe/ Reference:  
Naudascher, Brigitte: Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten, Theorien, Konsequenzen zur  
Peer-Group-Forschung. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt 1977, 136 S. - URN:  
urn:nbn:de:01111-opus-55340 - DOI: 10.25656/01:5534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-55340>

<https://doi.org/10.25656/01:5534>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# DIE GLEICHALTRIGEN ALS ERZIEHER

Fakten – Theorien – Konsequenzen  
zur Peer-Group-Forschung

von  
Brigitte Naudascher

mit einem Vorwort von  
Professor Dr. Walter Braun



1977

---

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.

**CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Naudascher, Brigitte**

Die Gleichaltrigen als Erzieher : Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. – 1. Aufl. – Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977.

ISBN 3-7815-0332-1

1977. 3. Kk. Alle Rechte vorbehalten  
Gesamtherstellung: Philipp Reclam jun., Stuttgart  
Printed in Germany 1977  
ISBN 3-7815-0332-1

## VORWORT

In den Vereinigten Staaten von Amerika gibt es eine ausgedehnte Peer-Group-Forschung, die sehr treffend, wenn auch nicht ganz zutreffend, mit dem Begriff "Gleichaltrigengruppe" hier übersetzt worden ist. Ich halte die Gründe der Verfasserin, dem deutschen Publikum eine Übersetzung des Begriffs "peer group" zu geben, für stichhaltig. Vielleicht kann eine deutsche Peer-Group-Forschung, die erst am Anfang steht, aber überfällig ist, von der Eindeutigkeit des Begriffes leichter gefördert werden als ein in der Öffentlichkeit halb- oder falschverstandener Begriff. Es besteht kein Zweifel, daß deutsche Untersuchungen zu diesem Thema überfällig sind.

Denn immer wieder geraten Erwachsene, Eltern, aber wohl auch die Jugendlichen selbst in Erstaunen darüber, daß es plötzlich Familienkrisen gibt, daß sich Familien auseinanderleben, daß die jüngere Generation andere Wege gehen will als die Ältere, daß Kinder ihre Eltern urplötzlich verlassen. Wenngleich hinter solchen krisenhaften Erscheinungen nicht immer oder immer nur Generationskonflikte stehen, so sind diese doch im Wachsen begriffen.

Schon die wenigen angeführten Beispiele zeigen, daß die Erforschung der Gleichaltrigengruppe zwei Aspekte hat. Einmal geht der Blick auf den Zustand der Familie heute, der andere Blick geht aber auf die Jugendlichen und ihre Situation selbst. Beide Aspekte bedürfen dringend einer wissenschaftlichen Erforschung. Denn es ist klar, daß wir den Komplex des Generationskonflikts auf diesen beiden Ebenen zu klären versuchen müssen, wenn wir die Spannungen überwinden oder sie wenigstens in den Griff bekommen wollen. Wie überall geht auch in dieser Frage die Diagnose der Therapie voran. Aber eine gute Diagnose ist selbst schon ein Stück Therapie.

Brigitte Naudascher hat die in den U.S.A. angewachsene Literatur und die stattliche Anzahl der wichtigsten Untersuchungen zu sichten und der deutschsprachigen Öffentlichkeit vorzustellen versucht. Da sie selbst mit ihrer Familie viele Jahre in den Vereinigten Staaten gelebt hat und ihre Kinder dort zur Schule gehen hatte, hat diese Untersuchung nicht nur vom grünen Tisch aus stattgefunden, sondern mit dem notwendigen Interesse, das eine Mutter hat. Das zu erwähnen, ist gerade deswegen von Bedeutung, weil es mir notwendig erscheint,

daß für Diagnose und Therapie eben mehr als nur wissenschaftliches Interesse, sondern eine persönliche Konfrontation mit der Erziehungswirklichkeit in den U.S.A. notwendig ist. Dabei muß natürlich beachtet werden, daß diese Diagnosen nicht einfach auf die deutschen Verhältnisse übertragen werden können. Dazu sind deutsche Untersuchungen erforderlich.

Die Arbeit hat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, an der ich früher lehrte, als Zulassungsarbeit zur Ersten Lehrerprüfung vorgelegen. Die jetzige Form ist gegenüber dieser an einigen Stellen abgeändert.

Mainz/Koblenz, im Frühjahr 1977

Prof. Dr. Walter Braun

## VORWORT DER VERFASSERIN

Bei der Durchsicht der deutschsprachigen pädagogischen Literatur zur Bedeutung der Gleichaltrigen für die Erziehung stieß ich auf mageren Boden und auf widersprüchliche Behauptungen. Deshalb kam mir ein Urlaubssemester in den U.S.A., das ich mit meiner Familie an der University of Iowa, Iowa City, verbrachte, gelegen, weil ich dort meine Studien erweitern und vertiefen konnte.

In den U.S.A. liegt eine sehr umfangreiche Forschung zur Gleichaltrigengruppe vor, die dort seit über vierzig Jahren systematisch betrieben wird. Diese Ergebnisse habe ich, soweit sie für meine eigene Fragestellung von Bedeutung waren, zum Gegenstand der Arbeit gemacht.

Um Aussagen über die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe in der Kindheit machen zu können, wurden vergleichende Studien über die Kibbutzerziehung und die Erziehung an sowjetischen Schulen herangezogen. Obwohl diese Befunde alle nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können, geben sie wertvolle Hinweise auf die pädagogische Wirksamkeit der Gleichaltrigengruppe. Als wichtigste Variablen haben sich Familienkonstellation, Alter des Kindes und seine Selbsteinschätzung ergeben.

Da diese Arbeit hauptsächlich über amerikanische Forschungsergebnisse zur Gleichaltrigengruppe berichtet, wäre es auch angebracht gewesen, den amerikanischen Begriff "peer group" im Text des Buches zu verwenden, der als solcher bereits in die deutsche psychologische und soziologische Forschung eingegangen ist. Es fiel mir auch deshalb nicht leicht, in meiner Arbeit "peer group" durch "Gleichaltrigengruppe" zu ersetzen, weil sich mit dem amerikanischen Ausdruck eine lange Forschungsgeschichte verbindet, und weil die Übersetzung von "peer" zu "Der/Die Gleichaltrige" nur annähernd ist. Mit Rücksicht auf den Leser, der wohl eher eine Beziehung zu dem Ausdruck Gleichaltrigengruppe hat, wurde dieser nun, bis auf wenige Ausnahmen, verwendet. Der Klarheit wegen wurden auch alle englischsprachigen Zitate übersetzt; zum Teil sind es meine eigenen Übersetzungen, in einigen Fällen lag eine deutsche Übersetzung vor. Die Originalzitate sind im Anhang zu finden.

Ich möchte mich bei Herrn Professor Dr. W. Braun für seinen stets ermutigenden Rat bedanken, ebenso bei den Bibliothekarinnen der University of Iowa, die mir nie ihre freundliche Hilfe verweigerten. Last not least verdanke ich Frau Änne List die rasche Herstellung und Gestaltung des Manuskripts.

Karlsruhe, im Frühjahr 1977

Brigitte Naudascher

# INHALT

## Seite

VORWORT VON PROF. DR. WALTER BRAUN .....	5
VORWORT DER VERFASSERIN .....	7
EINLEITUNG .....	11

## 1. KAPITEL

KURSORISCHER ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTE DER GLEICH- ALTRIGENGRUPPE .....	13
1.1. Begriffsbestimmung und die Entstehung von Gleichaltrigengruppen	13
1.2. Gleichaltrigengruppe in primitiven Gesellschaften .....	16
1.3. Gleichaltrigengruppe in Sparta, Athen und Rom .....	16
1.4. Gleichaltrigengruppe in der modernen Gesellschaft .....	18
1.5. Forschungen zur Gleichaltrigengruppe (Peer-Group-Forschung)...	22

## 2. KAPITEL

DIE BEDEUTUNG DER GLEICHALTRIGENGRUPPE IN DER KINDHEIT...	27
2.1. Gleichaltrigengruppe und Eltern - die kollektive Erziehung ....	27
2.2. Der Einfluß der Gleichaltrigengruppe auf die emotionale und kog- nitive Entwicklung .....	33
2.3. Gleichaltrigengruppe als Erziehungs- und Sozialisationsfaktor ....	40
2.4. Gleichaltrigengruppe und Personwerdung .....	46

## 3. KAPITEL

DIE BEDEUTUNG DER GLEICHALTRIGENGRUPPE IM JUGENDALTER....	51
3.1. Theorien zum Jugendalter .....	51
3.2. Gleichaltrigengruppe und Eltern .....	60
3.3. Gleichaltrigengruppe und Selbstfindung .....	67
3.4. Gleichaltrigengruppe und Schule .....	71
3.5. Gleichaltrigengruppe und Aufnahme der Beziehungen zum anderen Geschlecht .....	79
3.6. Gleichaltrigengruppe und Freizeitverhalten .....	88

## 4. KAPITEL

ZUSAMMENFASSUNG UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN ....	95
BIBLIOGRAPHIE .....	109

## ANHANG

ZITATE .....	123
SACHWORTREGISTER .....	125
AUTORENREGISTER .....	133





## EINLEITUNG

Als meine älteste Tochter etwa dreizehn Jahre alt war, wurde es mir zum erstenmal bewußt, welchen Einfluß die Gleichaltrigengruppe auf das Verhalten und die Einstellungen eines jungen Menschen haben kann. Meine Tochter änderte damals ihre Ansichten über Musik in kürzester Zeit so vollkommen, daß wir nicht nur überrascht waren, sondern auch keine Erklärung für ihre neuen Ansichten finden konnten. Sie selbst gab sie uns einige Jahre später.

Wir waren gerade umgezogen, und meine Tochter sah nur über die gemeinsame Begeisterung für Rockmusik eine Möglichkeit, in die neue Klassengemeinschaft aufgenommen zu werden. Wieso konnten die Klassenkameraden auf sie einen solchen Druck ausüben, zu einer Zeit, in der sie immer wieder betonte, daß für sie nur ihr eigener Geschmack und ihr eigenes Urteil von Bedeutung seien? Wieso war sie zu jedem Zugeständnis bereit, nur um dazuzugehören?

Ähnliche Erfahrungen machen alle Eltern früher oder später, mehr oder weniger. Sollen sie sich dem Einfluß der Freunde beugen, sollen sie ihm entgegenwirken, sollen sie ihn willkommen heißen? Auch Lehrer und Erzieher wissen, daß sie das einzelne Kind nicht beeinflussen können, ohne seine Stellung innerhalb der Gruppe seiner Gleichaltrigen zu berücksichtigen. Der beste Unterricht ist vergebens, wenn er nicht in Beziehung zu den Interessen und Bedürfnissen der Klasse als Gruppe gesetzt werden kann.

Eines der interessantesten Ergebnisse meines Literaturstudiums ist die Erkenntnis, daß eine Beeinflussung durch die Gleichaltrigengruppe keineswegs eine Erscheinung der modernen Gesellschaft ist, sondern zu allen Zeiten als wichtiger Erziehungsfaktor erkannt und genutzt wurde. In der westlichen modernen Gesellschaft - worunter ich vor allem jene Industriestaaten verstehe, bei denen sich die Funktion der Familie durch die hohe Mobilität der Bevölkerung stark geändert hat - hat die Gleichaltrigengruppe allerdings eine eigene und neue Bedeutung angenommen: Ihr Einfluß wird nur selten für die Erziehungsziele der Erwachsenen herangezogen und wirkt daher außerhalb, in oft unvorhersagbare Richtungen.



## I. KAPITEL

### KURSORISCHER ÜBERBLICK ÜBER DIE GESCHICHTE DER GLEICHALTRIGEN-GRUPPE

#### 1.1. Begriffsbestimmung und die Entstehung von Gleichaltrigengruppen

Die "Gleichaltrigengruppe" ist die deutsche Übersetzung des seit über vierzig Jahren in die amerikanische Forschung eingegangenen Begriffes "peer group". Der deutsche Ausdruck trifft in seiner Bedeutung nur einen Aspekt von "peer group". "Gleichaltriger" sagt lediglich, daß man etwa gleichen Alters sein muß, um so bezeichnet werden zu können. Ein "peer" hingegen ist mehr als nur ein Mensch von gleichem Alter. Das Wort "peer" ist altfranzösischen Ursprungs und wurde von "per", später "pair", abgeleitet. Es bedeutet Gleichsein, von gleichem Rang oder Status sein.

Zur Bezeichnung der Gleichaltrigen wurde der Begriff zum erstenmal in dem Bericht über eine amerikanische Studie, die in den Jahren 1934 bis 1939 über die Adoleszenz durchgeführt wurde, verwendet:

"Selbstverständlich ist der Begriff "p e e r" nur eine Annäherung, denn keine zwei Kinder sind genau gleich. Den Status eines jeden kann man von einer Vielzahl sich ändernder sozialer und psychologischer Einflüsse ableiten, und er wandelt sich in manchen Aspekten von Situation zu Situation ... Ganz allgemein, unter Berücksichtigung all dieser individuellen Abweichungen im Status, sind junge Leute allerdings untereinander gleich, sie sind Zeitgenossen und "peers". Die Begriffe wurden hier in diesem angedeuteten Sinne verwendet." <sup>1)</sup>

Strenggenommen ist das Alter nach dieser Definition nur ein Kriterium des "peer". Es bestimmt zwar den äußeren Rahmen für den Status, indem man nach Alter in Schulklassen, Studiensemester, Gehaltsstufen und Lebensphasen eingeteilt wird. Psychologisch und pädagogisch gesehen, können aber gleiches Alter und gleicher Rang weit auseinanderfallen. Wer sind z.B. die "peers" des fünfzehnjährigen Mädchens, das nach dem Tod der Mutter den Haushalt und die jüngeren Geschwister versorgt - die Gleichaltrigen oder Mütter, die mit ähnlichen Problemen zu ringen haben? Oder, wer sind die "peers" eines vierzigjährigen Studenten - die Kommilitonen, die vom Alter her seine Kinder sein könnten, aber gleichen Rang und Status haben, oder die Menschen,

---

<sup>1)</sup> Zachry, Emotion and Conduct in Adolescence, S. 278.

die zwar gleich alt sind, mit denen er aber wenig Interessen teilt?

Da aber Menschen gleichen Alters im allgemeinen ähnliche Entwicklungsphasen durchlaufen, sind die Gleichaltrigen, als Gruppe gesehen, tatsächlich gleich und stehen in einer gewissen Beziehung zueinander. Unter der Gleichaltrigen-gruppe versteht man daher den mehr oder weniger organisierten Zusammenschluß von Personen, die sich gegenseitig beeinflussen und etwa gleichen Status und gleiches Alter haben<sup>1)</sup>. Der Begriff stammt aus der amerikanischen Soziologie. Seine systematische Verwendung kann auf die Forschungen Lewins<sup>2)</sup> und Hymans<sup>3)</sup> zurückgeführt werden.

Lewin hat in seiner Feldtheorie den Einfluß der Gruppe auf die Entscheidungen des Einzelnen theoretisch fundiert, und Hyman hat zum erstenmal den Begriff der "Bezugsgruppe" verwendet und wissenschaftlich interpretiert. Er wies darauf hin, wie sehr die Einstellungen und das Verhalten eines Menschen von der Gruppe, zu der er gehört oder gehören möchte, beeinflußt werden und, daß die Selbsteinschätzung und damit verbundenen Gefühle letztlich von dem Platz, den man in dieser Gruppe innezuhaben meint, stammen<sup>4)</sup>.

Fast alle grundlegenden Aussagen zur Bedeutung der Gleichaltrigengruppe stammen aus der amerikanischen Psychologie oder Soziologie. Daß sich gerade die U.S.A. schon so lange mit diesem Thema beschäftigt haben, wird verständlich, wenn man bedenkt, daß die amerikanische Nation eine Nation der Einwanderer ist, die meistens aus Ländern kamen, in denen eine andere Familien- oder Wirtschaftsstruktur bestand. So ist und war die Familie der Immigranten in erster Linie damit beschäftigt, sich an das neue Land anzupassen und konnte in vielen Fragen den heranwachsenden Kindern keine für diese Gesellschaft gültigen Antworten geben. Umso wichtiger wurden die Gleichaltrigen als Erziehungs- und Sozialisationsfaktor<sup>5)</sup>.

---

1) Vgl. Encyclopaedia Britannica, Micropaedia, Band VII, S. 833.

2) Vgl. Lewin, Field Theory in Social Science, S. 130 ff.

3) Vgl. Hyman, The Psychology of Status, in: Hyman, Readings in Reference Group Theory and Research, S. 147.

4) Vgl. Hyman, Readings in Reference Group Theory and Research, S. 3.

5) Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 177/178.

Aber auch in der Vergangenheit spielte die Gruppe der Gleichaltrigen eine nicht unbedeutende Rolle. Schon in der Antike werden Aussagen über die Bedeutung der altershomogenen Gruppierung für das Kind gemacht.

Platon hielt den Umgang der drei- bis sechsjährigen mit gleichaltrigen Kindern für sehr wichtig, weil nur so das Kind von seinem Eigenwillen befreit werden könne<sup>1)</sup>.

John Locke hingegen riet davon ab, den "gentleman" in der Gemeinschaft der Gleichaltrigengruppe zu erziehen. Unterricht in der Klasse sei, nach Locke, zwar für die geistige Entwicklung nicht schädigend, umso mehr aber für Bildung des Charakters. Die Gleichaltrigengruppe, die er Herde nennt, infiziere den "gentleman" mit niedrigen Eigenschaften. Tugend und Weisheit könne er aber nur von seinem Erzieher und seinen Eltern lernen<sup>2)</sup>.

In einer vergleichenden ethnographischen Studie kam Eisenstadt zu dem Ergebnis, daß das Phänomen Gleichaltrigengruppe in gewissen Gesellschaftsformen eine für die Entwicklung und Erziehung des Menschen wichtigere Bedeutung hat als in anderen Gesellschaften.

Folgende Kriterien müssen erfüllt sein, damit die Gleichaltrigengruppe erziehungswirksam werden kann:

1. Die Familie ist keine autonome Einheit.
2. Die Familie erfüllt keine wichtigen politischen und wirtschaftlichen Aufgaben.
3. Die Familie repräsentiert nicht alle, oder zum Teil andere Werte als die Gesellschaft, zu der sie gehört.
4. Die Familie vermag nicht mehr alle Rollen, die vom Erwachsenen gebraucht werden, zu vermitteln.<sup>3)</sup>

---

<sup>1)</sup> Vgl. Plato, "Laws", The Dialogue of Plato, Vol. IV, Oxford <sup>4</sup>53, zitiert in: Muuss, Adoleszenz, S. 16.

<sup>2)</sup> Vgl. Locke, in: Quick, Some Thoughts Concerning Education, nach: Encyclopaedia of Education, Band 6, S. 24.

<sup>3)</sup> Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 119, 162-164.

## 1.2. Gleichaltrigengruppe in primitiven Gesellschaften

In den meisten primitiven Gesellschaften bildet die Familie eine wirtschaftlich unabhängige und soziale Einheit. Es besteht außerdem eine Harmonie zwischen den Wertorientierungen der Gesellschaft und denen der Familie. Der Übergang von der Familie in die Gesellschaft ist unproblematisch. Das Leben des Kindes orientiert sich ausschließlich am Familien- und Verwandtschaftsleben, und es bestehen unter diesen Voraussetzungen kaum altershomogene Gruppen<sup>1)</sup>.

Sobald aber die Unabhängigkeit der Familie durch Arbeitsteilung, erhöhte Mobilität und gemeinsame Projekte des Dorfes verlorengeht, bilden sich Altersgruppen, die zunächst nur wirtschaftliche Aufgaben übernehmen<sup>2)</sup>.

Je differenzierter aber die Rollenerwartungen einer Gesellschaft werden, umso mehr übernimmt die Gleichaltrigengruppe genau definierte und von dieser Gesellschaft ausdrücklich gutgeheißene erzieherische Funktionen. Die Identifikation mit der Gleichaltrigengruppe bietet hier dem Jugendlichen vorübergehend Schutz vor einem unbekannten Leben außerhalb der Familie, gleichzeitig wird er auf Aufgaben vorbereitet, die er für die Gemeinschaft zu erfüllen hat<sup>3)</sup>.

## 1.3. Gleichaltrigengruppe in Sparta, Athen und Rom

In Sparta bestand, ähnlich wie in primitiven Gesellschaften, eine vollständige Harmonie zwischen den Werten der Familie und denen der Gesellschaft. Die Familie erfüllte wichtige Aufgaben, besonders wirtschaftlicher Art, für die Gemeinschaft. Ihre erzieherischen Aufgaben beschränkten sich allerdings auf die ersten sechs Lebensjahre. Danach wurden die männlichen Nachkommen bis zum Alter von dreißig Jahren in staatlichen Internaten erzogen, um sie auf ihre zukünftige militärische Karriere vorzubereiten. Hier befand sich das Kind ab seinem sechsten Lebensjahr in ständiger Gesellschaft und unter ständigem Einfluß

---

<sup>1)</sup> Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 119 f.

<sup>2)</sup> Vgl. ebd., S. 115 f.

<sup>3)</sup> Vgl. ebd., S. 149 f., 288 f.

der Gleichaltrigen. Nicht nur das - nur d e r junge Mann, der am Gruppenleben teilgenommen hatte, konnte den Erwachsenenstatus erhalten<sup>1)</sup>.

Auch in Athen finden wir eine weitgehende Einheit zwischen Familienerwartungen und denen der Gesellschaft. Allerdings waren die Werte dieser Gesellschaft weit differenzierter als in Sparta, und es gab mehr Raum für individualistische Entfaltung des Kindes.

Die Gleichaltrigengruppe spielte auch in Athen in allen Altersstufen eine wichtige Rolle, wenngleich die Kinder in der Familie und nicht in staatlichen Erziehungsanstalten heranwuchsen. Aber auch hier konnte der junge Mann erst den Erwachsenenstatus erhalten, wenn er im Alter von achtzehn bis zwanzig Jahren einer staatlich überwachten Gruppe angehörte. Gleichzeitig aber war genügend Raum für Gruppen, die keinerlei staatlicher Kontrolle unterstanden, so wie auch das Schulsystem weitgehend privat organisiert war<sup>2)</sup>.

Im Gegensatz zu Sparta, oder zu anderen primitiven Gesellschaften, waren die Aufgaben der Gleichaltrigengruppe nur lose festgelegt. Sie bereitete nicht auf genau definierbare Rollen (wie die des Soldaten in Sparta) vor, sondern versuchte, allgemeine menschliche Werte zu vermitteln. Es bestand zwar eine generelle Übereinstimmung mit den Zielen des Staates, die Schulen und die jungen Menschen waren aber viel offener für neue Ideen und für Wechsel. So sieht Eisenstadt eine Verbindung zwischen der relativ großen Freiheit der Jugend, ihrer universal ausgerichteten Schulbildung und der Demokratisierung des griechischen Staates. Er sieht im klassischen griechischen Staat den Vorläufer moderner Gesellschaften, bei denen gesellschaftliche Veränderungen wesentlich durch Jugendgruppen initiiert werden. Dies wird dann möglich, wenn Altersgruppen nicht mehr genau vorgeschriebene Aufgaben zu erfüllen haben und auch nicht mehr völlig integriert und institutionalisiert sind<sup>3)</sup>.

Im republikanischen Rom hingegen war die Familie das Fundament für die politische und soziale Ordnung. Auch die Schulbildung und Erziehung gingen weit-

---

1) Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 142 f., 210 f., 295 f.

2) Vgl. ebd., S. 144-146.

3) Vgl. ebd., S. 144-146, 295 f.



gehend von der Familie aus. Selbst als hellenistische Einflüsse bemerkbar wurden, war die Autorität der Familie immer noch so groß, daß wenig Raum für eine Einflußnahme durch Altersgruppen bestand <sup>1)</sup>.

#### 1.4. Gleichaltrigengruppe in der modernen Gesellschaft

Für das Verständnis der Bedeutung der Gleichaltrigengruppe definiert Eisenstadt die "moderne" Gesellschaft wie folgt:

1. Obwohl die meisten Familien in großen Zügen die Werte ihrer Gesellschaft bejahen, orientiert sich das Leben in der Familie mehr an partikularistischen als an universalistischen Normen, die von der Gesellschaft vertreten werden. Es besteht also oft eine Diskrepanz zwischen dem Wertesystem der Familie und dem des Staates.
2. Die Familie hat viele ihrer Aufgaben an andere Institutionen abgegeben.
3. Die emotionalen Bande der Familienmitglieder untereinander sind auf den Zusammenhalt der Familie ausgerichtet und nicht unbedingt auf Integration mit dem gesellschaftlichen Leben.
4. Der Übergang von der Familie in die Gesellschaft ist mit großen emotionalen Problemen verbunden.
5. Zwischen den Generationen bestehen starke Spannungen.
6. Die Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe vermag weder den Erwachsenenstatus noch sexuelle Reife zu vermitteln.
7. In vielen modernen Gesellschaften hat die Gleichaltrigengruppe nicht mehr die Aufgabe der Übermittlung gesellschaftlicher Werte. Ihre Bedeutung liegt daher mehr im privaten Bereich: Der junge Mensch gelangt allmählich durch die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe zu seiner Identität. Dies wird ihm dadurch ermöglicht, daß er innerhalb der Gleichaltrigengruppe keine spezifischen Rollen innezuhaben braucht <sup>2)</sup>.

Demnach sind die Bedeutung und der Einfluß der Gleichaltrigengruppe in engem Zusammenhang mit dem Funktionswandel der Familie in der modernen Gesellschaft zu sehen.

Heute spielt die altershomogene Gruppierung der Kinder im Entwicklungsprozeß eine große Rolle: Lange Jahre der Schulung und die Berufstätigkeit zahlreicher

---

<sup>1)</sup> Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 147, 225.

<sup>2)</sup> Vgl. ebd., S. 161 f., 287-289.

Mütter bringen es mit sich, daß die Kinder viel Zeit in der Gesellschaft ihresgleichen verbringen.

Hartmut von Hentig spricht daher von einer "Kinder-Kindheit", die unsere Kinder erleben. Diese "Kinder-Kindheit" beschreibt er, wie folgt: "Das Kind lebt in seiner Altersgruppe oder mit Erwachsenen, die sich zu ihm pädagogisch zu einem Kind verhalten. Wir sind an die Schulklasse voller Gleichaltriger so gewöhnt, daß wir die Ungeheuerlichkeit, ja den pädagogischen Widersinn, der in der strengen Altershomogenität liegt, gar nicht mehr wahrnehmen - was es bedeutet, wenn man niemanden über sich hat und niemanden unter sich und die kleine Differenz auf einmal zur großen beherrschenden wird"<sup>1)</sup>.

Die Aufgaben der Familie beschränken sich in vielen Fällen darauf, für das leibliche Wohl der Familienmitglieder zu sorgen. Die Kommunikation der einzelnen Familienmitglieder untereinander ist gestört oder ganz abgebrochen. Viele Familien werden so zu "Fassadenfamilien"<sup>2)</sup>. Cooper spricht vom "Tod der Familie", da sie für die vielen emotionalen Probleme des modernen Menschen verantwortlich sei<sup>3)</sup>.

In den fünfziger Jahren hat Riesman zum erstenmal die große Öffentlichkeit auf das Problem der Gleichaltrigengruppe aufmerksam gemacht<sup>4)</sup>. Er hat den Typus des "außengelenkten" Menschen geschildert, der nie alleine sein kann, der sich in seinen Entscheidungen stets nach der Meinung der anderen richtet, der stets bereit ist, sich den neuesten Trends anzupassen. Und doch ist er unendlich einsam, weil er überall und nirgends zu Hause ist. Die Erziehung wird zum Problem:

"Eltern, die ... die Verinnerlichung eines planvollen Strebens nach klar abgesteckten Zielen zu erzwingen suchen, laufen Gefahr, daß ihre Kinder auf dem Personenmarkt außer Mode sind... Es liegt nicht mehr in ihrer Macht, zu bestimmen, was Anständigkeit eigentlich sein soll; dies wird der Schule und den Zeitgenossen (peer group) überlassen"<sup>5)</sup>.

---

1) Hentig, in: Vorwort zu: Geschichte der Kindheit von Philippe Ariès, S.35.

2) Vgl. Gastager, Die Fassadenfamilie, S. 26 ff.

3) Vgl. Cooper, The Death of the Family, S. 3-27, S. 140.

4) Vgl. Riesman, Die einsame Masse, S. 35-47.

5) Riesman, Die einsame Masse, S. 61.

Nicht nur liegt es nicht mehr in ihrer Macht zu bestimmen, was getan werden muß, sondern sie wissen auch vielfach nicht mehr, was sie ihren Kindern sagen sollen. M. Mead hat die Frage der Unfähigkeit vieler Eltern, ihre Kinder zu erziehen, in Zusammenhang mit der großen Wissensexplosion der letzten 50 Jahre gebracht. So hat man früher aus den Erfahrungen der Vergangenheit Verhaltensweisen für das Leben in der Gegenwart und in der Zukunft abgeleitet<sup>1)</sup>. Zwar gab es zu allen Zeiten Wandel durch neue Erkenntnisse, an die sich die Wertvorstellungen im Nachhinein anpassen mußten<sup>2)</sup>, woraus gewisse Spannungen zwischen Normen und Wirklichkeit entstanden. In unserer Zeit ist aber die Diskrepanz zwischen Wissen und Anpassungsfähigkeit fast unüberbrückbar geworden<sup>3)</sup>. Die Generation der 40-Jährigen wurde zu einer Zeit geboren, als es noch keine Atombomben, keine Raumfahrt, keine Computer gab. Kinder und Eltern leben heute in einer Welt, die zwar den Kindern vertraut, aber für die Eltern fremd geworden ist. Wie können Eltern daher ihre Kinder für das Leben in einer Welt erziehen, in der sie selbst nicht zu Hause sind? Mead kommt zu dem Schluß, daß eine Erziehung, in der die Eltern als Vorbilder, als Vertreter der Zukunft vom jungen Menschen erlebt werden, tatsächlich nicht mehr möglich ist. Dies war einst in der postfigurativen Periode eine erfolgreiche Erziehungspraxis. Heute aber - Mead bezeichnet unsere Zeit als eine kofigurative Periode - orientiert sich der Mensch mehr an seinen Alterskameraden, der Gleichaltrigengruppe<sup>4)</sup>.

Für die Menschen der Zukunft können Eltern daher, so Mead, keine Vorbilder mehr sein. Anstatt sich völlig aus dem Leben ihrer Kinder zurückzuziehen, schlägt sie vor, den Kindern mehr Vertrauen und Liebe zu schenken. Von wem sie gegeben werden, spielt eine geringere Rolle, als daß sie dem Kind in reichlichem Maße zuteil werden. Das Kind sollte heute, nach M. Mead, nicht "die Bindung an etwas Bestimmtes", sondern "den Wert einer Bindung" kennenlernen<sup>5)</sup>.

---

1) Vgl. Mead, Der Konflikt der Generationen, S. 27 f.

2) Vgl. Ogburn, Social Change with Respect to Culture ..., S. 200 ff.

3) Vgl. Toffler, Zukunftsschock, S. 285 ff.

4) Vgl. Mead, Der Konflikt der Generationen, S. 61 f.

5) Vgl. ebd., S. 126.

Sicherlich kann man die Position M. Meads nicht unkritisch übernehmen. Auch wenn es stimmt, daß Computer und Überschallflugzeuge usw. unser Weltbild und Weltverständnis völlig geändert haben, so heißt das aber nicht, daß damit auch die Erziehungsfähigkeit der Eltern in Frage gestellt werden muß. Vermittlung von Wissen so spezifischer Art, wie es die technische Entwicklung mit sich brachte, steht schon lange außerhalb der elterlichen Kompetenzen. Dadurch wurden sie aber frei für wesentlichere pädagogische Aufgaben. Was die Kinder von ihnen lernen können und müssen, ist, wie man in einer Welt der Mondfahrten und der durch äußeren Wandel gefährdeten inneren Konsistenz des Menschen von Tag zu Tag mit allen Ängsten und Bedrohungen, allen Versuchungen und allen Neuerungen lebt. Mit anderen Worten, wenn die Eltern Vorbilder sind für das Leben in der Gegenwart, dann werden die Kinder stark genug sein, der Zukunft menschenwürdig zu begegnen.

In der Sowjetunion hingegen scheinen Familien- und soziale Struktur weitgehend harmonisch und der Übergang vom privaten zum öffentlichen Leben mit wenig Problemen verbunden. Die "Harmonie" wird aber auf Kosten der Privatsphäre der Familie erreicht<sup>1)</sup>. So müssen sowjetische Eltern regelmäßig die Schule über das Benehmen ihrer Kinder unterrichten und, sofern man diesen Berichten nicht traut, besuchen Vertreter der Kollektive die Familie, um die Eltern-Kind-Beziehungen zu beobachten<sup>2)</sup>.

Die Gleichaltrigengruppe ist in der UdSSR der entscheidende Erziehungs- und Sozialisationsfaktor, und sie wird bewußt vom Staat und von den Schulen zur Erreichung der Erziehungsziele des Kollektivs eingesetzt. Hier sind die verschiedenen Altersgruppen voll institutionalisiert, ihre eigentliche Aufgabe ist aber nicht die Integration der Familie in das soziale System, sondern die Unterhöhung der Solidarität der Familie und der emotionalen Bande der Familienmitglieder<sup>3)</sup>.

Die Kibbutzerziehung in Israel ist der Versuch einer modernen Industrieration, die problematisch gewordene Familienerziehung durch eine professionelle und eine Erziehung durch die Gleichaltrigen zu entlasten. Hier werden die Kinder

---

1) Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 306 f. Vgl. Bronfenbrenner, Soviet Methods of Character Education, in: American Psychologist, 17, no.8, 1962, S. 551.

2) Vgl. ebd., S. 554.

3) Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 306 f.

gleich nach der Geburt in den Kibbutz gebracht, wo sie in der Gemeinschaft ihresgleichen heranwachsen und eine "Kinder-Kindheit" (vgl. S. 19) im wahrsten Sinne des Wortes verbringen.

### 1.5. Forschungen zur Gleichaltrigengruppe (Peer-Group-Forschung)

Systematische Forschungen zum Thema Gleichaltrigengruppe wurden durch Kurt Lewins Feldtheorie angeregt<sup>1)</sup>.

Zum erstenmal integriert Lewin in seiner Theorie die verschiedenen Entwicklungsaspekte, nämlich den biologischen, den soziologischen und den psychologischen. Den Ort, an dem all diese Kräfte wirken, nennt Lewin psychologisches Feld oder Lebensraum. Das psychologische Feld, oder der Lebensraum, wird so dargestellt wie es vom Individuum her empfunden wird: Die Bedürfnisse, die Absichten und Ziele entscheiden, welche "Bahn" ein Mensch einschlägt. Lewin zeichnet topologische Karten, um den Lebensraum zu kennzeichnen, und durch Vektorenanalyse ergibt sich die Richtung, in die sich ein Mensch zu einer bestimmten Zeit, in einer bestimmten Umgebung bewegt. Die treibenden und hindernden Kräfte, kurz das Zusammenspiel aller, zu einem bestimmten Augenblick an einem bestimmten Standort wirkenden Kräfte, ergeben eine resultierende Kraft, die entscheidet, ob sich das Individuum auf sein Ziel hin bewegt oder von ihm abgelenkt wird.

Lewins Theorie lieferte auch den theoretischen Rahmen für die Gruppendynamik und Gruppentherapie. Beide werden dort eingesetzt, wo man den Einfluß der Gleichaltrigengruppe auf die Änderung der eigenen Einstellungen bewußt machen möchte. Während Gruppendynamik und Gruppentherapie bisher hauptsächlich für Verhaltensmodifikationen bei Erwachsenen angewendet wurden, bildet man neuerdings Lehrer darin aus, Gruppeninteraktionsprozesse im Klassenzimmer zu erkennen und diese in den Unterricht einzuplanen<sup>2)</sup>.

Wesentlich zum Verständnis des Gruppeneinflusses auf die Werthaltungen und das Verhalten eines Menschen trugen die verschiedenen Theorien zur Bezugsgruppe bei, die durch die Ausführungen Hymans angeregt wurden<sup>3)</sup>. So orientiert sich

---

1) Vgl. Lewin, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, S. 168 ff.

2) Vgl. Gordon, T.E.T., Teacher Effectiveness Training, S. 220 ff.

3) Vgl. Hyman, The Psychology of Status.

ein Mensch in seinem Verhalten nach den Erwartungen, die die Gruppe, zu der er gehört, oder gehören möchte, an ihn hat. Fragen wie: Welchen von vielen möglichen Gruppen ordnet sich ein Mensch zu? Welche Gruppe wiegt am schwersten bei Entscheidungen, bei der Selbsteinschätzung? Was entscheidet letztlich, daß sich ein Mensch eher zu dieser als zu jener Gruppe hingezogen fühlt? versucht die Bezugsgruppenforschung zu beantworten<sup>1)</sup>.

Einen weiteren Impuls zu Untersuchungen bei Gleichaltrigen hat die soziometrische Bewegung, die von Moreno ausging, gegeben<sup>2)</sup>. Sie entwickelte Methoden, mit denen Zu- und Abneigungen innerhalb von Gruppen gemessen werden können. Aus dieser Schule entwickelte sich auch das Psychodrama, von dem man sich, bisher vergebens, einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis des Gleichaltrigengruppen-Einflusses auf das Benehmen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen versprach.

Weitere Methoden, Interaktionen zwischen Gruppenmitgliedern festzustellen, wurden von Bales<sup>3)</sup> ausgearbeitet und von Withall und Flanders<sup>4)</sup> für die Anwendung im Klassenzimmer abgeändert. Eine vollständige Übersicht und Bewertung der Forschungsmethoden, die bei Kindern und Gruppenprozessen angewendet werden, enthält das Buch von Mussen<sup>5)</sup>.

Seit etwa 20 Jahren werden in den U.S.A., wieder von Lewin angeregt, sogenannte ökologische Forschungen durchgeführt<sup>6)</sup>. Hier wird das Kind in seiner

---

1) Vgl. Kelley, Two Functions of Reference Groups, in: Hyman, Readings..., S. 77-84 und Newcomb, The Bennington Study, in: Hyman, Readings..., S. 374-384.

2) Vgl. Moreno, J.L., Sociometry and the Cultural Order, in: Sociometry 6, no.3, 1943, S. 299-344. Vgl. ebd., Who shall survive?, S. 39 ff.

3) Vgl. Bales, Interaction Process

4) Vgl. Flanders, Personal-Social Anxiety as a Factor in Experimental Learning Situations, in: Journal of Educational Research, 45, no.2, 1951, S. 100 - 110.

Vgl. Withall, The Development of the Climate Index, in: Journal of Educational Research, 45, no.2, 1951, S. 93-100.

5) Vgl. Mussen (Hrsg.), Handbook of Research Methods in Child Development, S. 821-918.

6) Vgl. Lewin, Psychologische Ökologie, in: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, S. 206 ff.

Vgl. Wright, Recording and Analyzing Child Behavior.

natürlichen Umgebung beobachtet, in der Familie, in der Schulklasse, im Zusammensein mit Freunden, beim Alleinsein. Nur in der Zusammenschau all dieser Ökologien kann man die verschiedenen Einflüsse wichten. So hat es sich gezeigt, daß jede Umgebung bestimmte Verhaltensweisen fördert, andere unterdrückt. Verhaltensweisen, die ein Kind z.B. in der Familie oder im Klassenzimmer zeigt, müssen sich keineswegs entsprechen, sie können widersprüchlich sein und dürfen daher nicht voneinander abgeleitet werden<sup>1)</sup>.

In neuerer Zeit regte vor allem die Kibbutzerziehung, die oft als "Experiment in der Natur" bezeichnet wird, zu zahlreichen Untersuchungen an und wurde unterschiedlich bewertet<sup>2)</sup>. Über die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe in der Sowjetunion berichtet Bronfenbrenner in zahlreichen Aufsätzen und Büchern<sup>3)</sup>.

Die Forschungen zum Thema Gleichaltrigengruppe konzentrieren sich auf zwei Hauptfragen:

1. Ist die Familie, als primäre Bezugsgruppe des Kindes, in der modernen Gesellschaft zur Erziehung des Kindes noch qualifiziert, oder ist sie dadurch überfordert?
2. Welche Auswirkungen haben außerfamiliäre Erziehungseinflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes? Ändern sich seine Wesensmerkmale und wenn ja, welche, wenn es nicht durch die ältere Generation, sondern hauptsächlich durch die Gruppe der Gleichaltrigen sozialisiert und erzogen wird?

Die meisten empirischen Studien über die Gleichaltrigengruppe wurden in den U.S.A. durchgeführt. In einer Nation von Immigranten gewinnen die Gleichaltrigen verständlicherweise eine besondere Bedeutung. Nicht zuletzt hat Riesmans Buch "Die einsame Masse" zu solchen Studien angeregt.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Shure, Psychological Ecology of a Nursery School, in: Child Development, 34, no.4, 1963, S. 979-992

<sup>2)</sup> Vgl. Bettelheim, Die Kinder der Zukunft;  
vgl. Liegle, Familie und Kollektiv im Kibbutz;  
vgl. ebd., Kollektiverziehung im Kibbutz;  
vgl. Rabin, Growing up in the Kibbutz;  
vgl. Spiro, Children of the Kibbutz.

<sup>3)</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Zwei Welten: Kinder in U.S.A. und UdSSR, S. 15-70.  
Vgl. ebd., Soviet Methods of Character Education, in: American Psychologist, 17, no.8, 1962, S. 550-564.  
Vgl. ebd., Response to Pressure from Peers Versus Adults Among Soviet and American School Children, in: International Journal of Psychology, 2, no.3, 1967, S. 199-207.

In der Bundesrepublik hat sich hauptsächlich die Soziologie um das Thema Gleichaltrigengruppe verdient gemacht<sup>1)</sup>. In pädagogischen Abhandlungen wird der Altersgruppeneinfluß nur am Rande erwähnt<sup>2)</sup>. Vorzugsweise werden die negativen Einflüsse bestimmter Jugendgruppen (Halbstarke, Rockerbanden, Hippies, Studentenrevolten) als Zeichen kulturellen Verfalls, als Kennzeichen einer Generation, die nicht erwachsen werden will, reflektiert<sup>3)</sup>.

Wie sehr aber die Meinungen und Handlungen der anderen in das Erziehungsgeschehen eingreifen, im Positiven und Negativen, erfahren Eltern und Erzieher täglich.

Schon im Kindesalter ist die Familie nicht mehr die einzige oder hauptsächlichste Bezugsgruppe. Durch die zunehmende Berufstätigkeit der Mütter und damit längerem Verbleib der Kinder in Kindergärten, Vorschulen, Tagesheimen und Ganztagschulen verlagert sich auch die frühkindliche Erziehung in vielen Familien zugunsten außerfamiliärer Einflüsse. Wissenschaftliche Aussagen zu diesem Thema dürften daher für alle Erzieher von Interesse sein.

---

1) Vgl. Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft*  
Vgl. Baacke, *Jugend und Subkultur*  
Vgl. H. Kreutz, *Soziologie der Jugend*  
Vgl. Blücher, *Die Generation der Unbefangenen*  
Vgl. Neidhardt, *Die junge Generation*  
Vgl. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*  
Vgl. Wurzbacher, *Gesellungsformen der Jugend*, u.a.

2) Vgl. Dienelt, *Anthropologie des Jugendalters*, S. 32, 38-39.

3) Vgl. Loch, *Stationäre Emanzipation*, in: Neidhardt (Hrsg.), *Jugend im Spektrum der Wissenschaften*, S. 241.





## 2. KAPITEL

### DIE BEDEUTUNG DER GLEICHALTRIGENGRUPPE IN DER KINDHEIT

#### 2.1. Gleichaltrigengruppe und Eltern - die kollektive Erziehung

Die Ergebnisse der Kibbutzerziehung und Berichte über die Erziehung in der Sowjetunion haben uns Vergleichsmaßstäbe gegeben, mit denen man die Auswirkung außerfamiliärer Erziehungseinflüsse, hier die der Gleichaltrigengruppe, auf die Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes studieren und beurteilen kann.

Beide Systeme - das israelische und das sowjetische - haben gemeinsam, daß nicht die Familie, sondern die Gleichaltrigengruppe die primäre Bezugsgruppe darstellt, d.h. Eltern und Gleichaltrigengruppe haben genau festgelegte Aufgaben im Erziehungsprozeß, beide erziehen gemeinsam.

Im Kibbutz ist das Kind vom Tage seiner Geburt an mit den Gleichaltrigen zusammen. Sie sind die Bezugsgruppe, mit denen es sich von klein auf identifiziert. Es erfährt nicht die Bindung an eine Person, die der Mutter, sondern die Bindung an die Gruppe der Altersgenossen. Die Eltern sehen ihr Kind etwa zwei Stunden am Tag, während der sie sich ganz dem Kind widmen, sich ihm von der besten Seite zeigen können. Ihre wichtigste Aufgabe besteht darin, ihrem Kind ihre Zuneigung und Liebe zu demonstrieren, und das geschieht unter nahezu idealen Bedingungen. Disziplinäre Fragen und Routinearbeiten des Alltags werden von beruflichen Erziehern, den Metaplot, ausgeführt. Die Mütter sind, wie die Väter, berufstätig. Über Erziehungsziele besteht weitgehende Einigkeit zwischen Eltern und Metaplot.

Die Resultate der Kibbutzerziehung werden unterschiedlich bewertet. Die Problematik der frühen Mutter-Kind-Trennung wird von manchen Forschern als die empfindlichste Stelle dieses Erziehungsmodells angesehen<sup>1)</sup>. Dies gilt sowohl für die Mutter als auch für das Kind. Empfanden es die jungen israelischen Mütter einst als eine Entlastung und Befreiung, ihre Kinder gut versorgt zu wissen und doch berufstätig sein zu können, so haben neuere Untersuchungen gezeigt, daß es in jüngster Zeit auch für Kibbutzmütter schmerzlich und bedrückend ist,

---

<sup>1)</sup> Vgl. Spiro, Children of the Kibbutz, S. 87-91, S. 435-439.

wenn sie ihre Kinder nicht bei sich in der Wohnung haben<sup>1)</sup>.

Die Entwicklung des Kibbutzkindes kann mit der in einer idealen Familienatmosphäre verglichen werden. Hierbei wird das Kibbutzkind stets im Nachteil sein. Eine solche Betrachtungsweise wäre aber unfair, denn die ideale Familie gibt es höchstens in den Lehrbüchern. Zieht man zum Vergleich aber jene Kinder heran, die zwar in Familien aufwachsen, aber alleine gelassen, vernachlässigt werden und unerwünscht sind, dann kommt man zu dem folgenden Urteil über die Kibbutzerziehung:

"Andererseits komme ich bei meiner Arbeit (in den U.S.A.) täglich mit Kindern in Kontakt, deren Verzweiflung und Not tragische Folge der Entfremdung von den Eltern ist; bei uns aber gibt es keine Gemeinschaft, die bereit wäre, sie aufzunehmen. Ich könnte mir vorstellen, daß es erfreulich wäre, wenn wir einige Kibbutzim für jene zur Verfügung hätten, die der Anonymität, der Selbstsucht, dem rücksichtslosen Wettbewerb und dem Gefühl der Sinnlosigkeit, das in unserer modernen Massengesellschaft so oft vorzufinden ist, entfliehen möchten, umso mehr, als ihnen das Schicksal in jedem Fall eine volle Persönlichkeitsentfaltung verwehrt hat, sei es infolge angeborenen Unvermögens oder äußerer Umstände." 2)

Ein anderer Beurteilungspunkt ist das Verhältnis zwischen Eltern und Kind. Kann im Zusammensein von täglich zwei Stunden eine Bindung überhaupt entstehen? Diese Frage wird von einem anderen Kibbutzforscher beantwortet:

"Es hat sich die überraschende Tatsache gezeigt, daß nicht nur ein intensives Familienleben möglich und die Regel ist, sondern individualistisch-familiale Werte so stark zur Geltung kommen, daß sie den Gemeingeist abzuschwächen in der Lage sind" 3).

Letztlich kann man die "Resultate" der Kibbutzerziehung aber nur mit den Zielen vergleichen, die man sich einst gesetzt hat:

"Es ist nicht unsere Absicht, ein Werturteil über das Ergebnis der Kibbutzerziehung auszusprechen. Tatsache ist, daß die Kibbutzerziehung geplant wurde, um neue Kibbutzmitglieder heranzuziehen, und darin ist sie recht erfolgreich. ... Die Umsetzung einiger der erwähnten allgemeinen Ideen (in unserer eigenen

---

1) Vgl. Tiger & Shepher, Women in the Kibbutz, S. 273 f.

2) Bettelheim, Die Kinder der Zukunft, S. 266, 267.

3) Liegle, Familie und Kollektiv im Kibbutz, S. 160.

Gesellschaft, d. Verf.) würde großen Anstrengungen bedürfen und sorgfältiger, detaillierter Entwicklung, würde aber vielleicht mit einer Verbesserung unserer Menschlichkeit ("human condition") belohnt werden" <sup>1)</sup>).

Insgesamt gesehen scheint also eine kollektive Erziehung nicht nur möglich zu sein, sondern sie weist auch innerhalb der Gesellschaftsform Israels befriedigende Resultate auf. Die Kinder, die im Kibbutz aufwachsen, haben zwar nie die enge und ausschließliche Bindung an einen Menschen kennengelernt, dafür aber die Bindung an die Gruppe. Sind sie dadurch andere Menschen geworden, als wenn sie in einer Familie groß geworden wären?

Beim Kibbutzkind tritt an die Stelle der engen Bindung das Gefühl der Sicherheit, das Gefühl, daß es nie alleingelassen wird. Beim Kind einer nichtidealen Familienerziehung fehlen oft beide Faktoren. Während der Kibbutznik anscheinend ohne die tiefe Bindung an einen Menschen nichts entbehrt, haben viele Kinder, die in Familien aufwachsen, weder das Gefühl der Geborgenheit, noch die Bindung an irgendeinen Menschen kennengelernt, ein Defizit, das sie oft lebenslänglich nicht überwinden <sup>2)</sup>.

Die Erziehung durch die Gleichaltrigengruppe in der Sowjetunion ist uns durch Forschungsarbeiten Bronfenbrenners bekannt geworden <sup>3)</sup>. Er vergleicht sie mit der amerikanischen Erziehung. In beiden Gesellschaften spielt die Gruppe der Gleichaltrigen eine große Rolle im Erziehungsprozeß. Während in den U.S.A. Eltern und Gleichaltrige im Konflikt miteinander stehen, wird in der Sowjetunion der Einfluß der Gleichaltrigen so geschickt koordiniert, daß damit die Ziele der Erwachsenenwelt durchgesetzt werden <sup>4)</sup>.

In der BRD wurde in jüngster Zeit eine Untersuchung bekannt, die mit meßbaren Ergebnissen den Notstand der frühkindlichen Familienerziehung erklärte. H. Chr. Thalmann untersuchte 150 Reutlinger Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren und stellte dabei fest, daß eine erschreckend hohe Zahl der Kinder

---

<sup>1)</sup> Rabin, Growing up in the Kibbutz, S. 209, 214.

<sup>2)</sup> Vgl. Bettelheim, Die Kinder der Zukunft, S. 60 f.

<sup>3)</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Two Worlds of Childhood, S. 15-70;  
vgl. Bronfenbrenner, Soviet Methods of Character Education, in: American Psychologist, 17, no.8, 1962, S. 550-564.

<sup>4)</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Response to Pressure from Peers Versus Adults Among Soviet and American School Children, in: Intern. Journ. of Psychology, 2, no.3, 1967, S. 199-207.

Verhaltensauffälligkeiten und Anpassungsschwierigkeiten aufwies. Die gefundenen psychischen Störungen wurden in fünf Symptombelastungsgrade eingeteilt, und es ergaben sich folgende Befunde: 22,0% der Kinder waren symptomfrei; 28,7% leicht symptombelastet; 29,3% mäßig symptombelastet; 18,7% waren Problemkinder und 1,3% Anstaltsfälle <sup>1)</sup>.

Diese Ergebnisse - nur 22% der untersuchten Kinder zeigten keine Verhaltens-schwierigkeiten - mögen hier als Beispiel dafür genügen, daß die Familienerziehung mit vielen Problemen behaftet ist und, daß sie offenbar vielfach nicht mehr alle Erziehungsaufgaben erfolgreich durchführen kann. Die Schwierigkeiten resultieren einmal aus dem gesellschaftlich bedingten Wandel der Familie und ihren daraus veränderten Aufgaben, aber auch aus Konflikten, die sich aus dem engen Beziehungsgeflecht der modernen Kleinfamilie ergeben.

Die Situation der Familie hat sich vor allem in den folgenden Punkten geändert:

- a) Die Emanzipationsbewegung der Frauen und die weitgehende Technisierung der Haushalte hat eine erhöhte Berufstätigkeit von Frauen mit jüngeren Kindern zur Folge. Die Mutter, die täglich viele Stunden von ihrem Kind getrennt und durch Beruf und Haushalt doppelt belastet ist, kann die Grundbedürfnisse des Kindes nach Sicherheit und Geborgenheit nicht voll erfüllen, woraus lebenslängliche Entwicklungsstörungen entstehen können <sup>2)</sup>.
- b) Viele Eltern sind in ihrem Erziehungsverhalten unsicher geworden. Als Ursachen werden der rasche Wandel durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, die Relativierung von Werthaltungen und Traditionen gesehen. Aus Angst vor Fehlentscheidungen überlassen viele Eltern die Kinder sich weitgehend selbst.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Thalmann, Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, S. 247.

<sup>2)</sup> Nach einem Sonderdruck aus Wirtschaft und Statistik 1973/3 des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden nahm innerhalb der Jahre 1961 bis 1971 die Gesamtzahl der berufstätigen Frauen ab, während die Zahl der verheirateten berufstätigen Frauen, die außerhalb der Land- und Forstwirtschaft als Abhängige arbeiteten, in derselben Zeitspanne um 62% zunahm, bei Müttern von Kindern unter 15 Jahren sogar um 65%.

- c) Eine moderne Industriegesellschaft erfordert eine hohe Mobilität ihrer Bürger. In den U.S.A. zieht die Hälfte aller Familien im Durchschnitt alle fünf Jahre um. Daraus resultieren Wurzellosigkeit und Isolation vieler Familien und kurzlebige Freundschaften. Für die heranwachsenden Kinder besteht kaum die Möglichkeit, in der Nähe der Großeltern und Verwandten zu sein. Daher haben viele auch nicht die Möglichkeit, bei Problemen sich an nahestehende Erwachsene zu wenden.

Die moderne Kleinfamilie, die in ihrer beschützten und beschützenden Abgeschlossenheit einerseits der ideale Ort für das Entstehen enger und tiefer Bande ist, bedeutet aber andererseits - wenn ihr das erstrebte Intimleben nicht gelingt - eine schwere Belastung für ihre Mitglieder. Probleme, die als Folge der Kleinfamilienstruktur bei der Kindererziehung entstehen können, werden meist im Zusammenhang mit der psychoanalytischen Theorie gesehen:

- a) Die Ambivalenz des Eltern-Kind-Verhältnisses. Damit sind die Auswirkungen der verschiedenen elterlichen Funktionen auf das Kind gemeint, die in ihm sowohl Gefühle der Liebe und der engen Bindung als auch Gefühle des Hasses hervorrufen.
- b) Geschwisterneid. Viele Entwicklungskonflikte entstehen bekanntermaßen aus dem Platz in der Geschwisterreihe, aus dem Wettfeilverhalten gegenüber den Geschwistern und aus der gemeinten oder tatsächlichen Bevorzugung eines Kindes von Seiten der Eltern.
- c) Ödipuskomplex. Nach Freud entsteht der Ödipuskomplex in Familien, in denen der Vater die dominierende Rolle spielt, unter die sich das Kind viele Jahre unterordnen muß.
- d) Die Mutter als einzige und erste Bezugsperson. Ein Kind, das im ersten Lebensjahr keine oder nicht genug Mutterliebe erfährt, kann sich emotional, sozial und kognitiv nur unvollkommen entwickeln. Das Fehlen der frühen Mutter-Kind-Bindung wirkt sich demnach lebenslanglich auf die Persönlichkeit eines Menschen aus <sup>1)</sup>.

Versucht man die kollektive Erziehung gegen die ausschließliche Familienerziehung abzuwägen, so können folgende Punkte festgehalten werden:

---

<sup>1)</sup> Vgl. Rabin, Growing up in the Kibbutz, S. 61.

Durch gesellschaftlichen Wandel bedingte Belastungen der Familie können nicht nur durch Appelle an das Verantwortungsbewußtsein der Mütter wegdiskutiert werden. Sie brauchen stattdessen Hilfe und Unterstützung in einer Zeit der Neuorientierung<sup>1)</sup>. Eine realistische Bewertung neuer Erkenntnisse zum Mutter-Kind-Verhältnis wäre vonnöten und die Erschließung von Hilfen bei der Aufzucht der Kinder, in der vollen Kenntnis dessen, was diese Hilfen leisten und nicht leisten können. Eine Entlastung könnte in pädagogisch verantwortbarer Hilfe durch die Gleichaltrigen bei der Erziehung bestehen. Hierbei könnte man wohl einige von den in der Sowjetunion durchgeführten Praktiken auf ihre Brauchbarkeit hin durchdenken. An anderer Stelle wird noch darauf eingegangen, wie sowjetische Lehrer mit Hilfe der Klassenkameraden mühelos Ordnung im Klassenzimmer herstellen und erhalten können, und wie sich die Schüler gegenseitig unterstützen, ermutigen und helfen<sup>2)</sup> (vgl. auch S. 44).

Kinder, die im Kibbutz aufgewachsen sind, mögen zwar nicht die enge Bindung an einen Menschen kennengelernt haben, sie fühlen sich aber affektiv an die Gruppe gebunden und sind offenbar seltener unglücklich, weil für sie Freunde leichter zu finden und leichter zu ersetzen sind<sup>3)</sup>. Außerdem zeigen sie keine oder wenig ambivalente Gefühle ihren Eltern gegenüber, weil die Eltern stets die Freunde ihrer Kinder sind und Fragen des Gehorsams und der Entsagung nicht selbst durchzusetzen haben<sup>4)</sup>.

Geschwisterneid existiert im Kibbutz kaum, ebenso sprechen nur wenig Anzeichen für das Vorhandensein eines Ödipuskomplexes, obwohl der Vater, zeitlich gesehen, ebenso viel Zeit mit dem Kind verbringt, wie in einer durchschnittlichen Familie<sup>5)</sup>. Aber da das Kind sich von Anfang an auf mehrere Bezugspersonen einzustellen lernt - auf die Mutter und mehrere Metaplot -, tritt der Vater hier kaum als Konkurrenzperson für die Mutter auf<sup>6)</sup>.

---

1) Vgl. Bronfenbrenner, The Origins of Alienation, in: The Scientific American, Aug. 74, vol. 231, no. 2, 1974, S. 57.

2) Vgl. Bronfenbrenner, Two Worlds of Childhood, S. 51 ff.  
Vgl. auch Bronfenbrenner, Soviet Methods of Character Education, S. 552 f.

3) Vgl. Bettelheim, Die Kinder der Zukunft, S. 183; 260.

4) Vgl. Rabin, Growing up in the Kibbutz, S. 59-63.

5) Nach neuesten Untersuchungen verbringt ein amerikanischer Vater pro Tag etwa 20 Minuten mit seinen Kindern. Vgl. Bronfenbrenner, The Origins of Alienation, in: Scientific American, Aug. 74, vol. 231, no. 2, S. 54.

6) Vgl. Rabin, Growing up in the Kibbutz, S. 59-63.

## 2.2. Der Einfluß der Gleichaltrigengruppe auf die emotionale und kognitive Entwicklung

Die Thesen der Psychoanalyse über die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen, und vor allem die Untersuchungen von René Spitz von Kindern an einem mittelamerikanischen Kinderheim, sowie der von Bowlby im Auftrag der Welt-Gesundheitsorganisation in Genf geschriebene Bericht über "Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit" bildeten die Grundlage und den Beginn für die Idealisierung und Überbewertung der Bedeutung der Mutter im Leben ihres Kindes<sup>1)</sup>.

Die Ergebnisse besagen in etwa, daß das Kleinkind, das in einem bestimmten Alter keine Mutterliebe erfährt, lebenslänglich soziale, emotionale und kognitive Retardationen aufweist. Wichtig für eine gesunde Entwicklung sind nach dieser Theorie die Zuneigung und die ständige Gegenwart e i n e r Person, und zwar die der Mutter. Obwohl diese Untersuchungen wegen methodischer Mängel und anderer Gründe kritisiert und modifiziert wurden, wird auch heute noch vielfach auf sie hingewiesen. So werden vor allem berufstätige Mütter, die ihre Kinder stundenweise anderen Pflegepersonen überlassen, in tiefe Schuldgefühle versetzt. Darüber hinaus werden ihnen egoistische Motive für die Vernachlässigung ihrer Kinder vorgeworfen:

"Durch eine Reihe von Zeiteinflüssen war bei ihnen eine gewisse Entfremdung zu ihrer naturhaften, instinkthaften mütterlichen Wesensart eingetreten. Symptomatisch für das Streben nach Glück, dem das Kind untergeordnet wird, ist die mangelnde Bereitschaft vieler Mütter, ihre Kinder zu stillen, um sich die Schönheit des Busens zu bewahren" 2).

und

"Der Frau wird folglich ... ein wichtiges Opfer abverlangt. Bei der in diesem Buch immer wieder betonten Wichtigkeit der Mutter-Kind-Beziehung der frühen Kinderjahre ist jedoch jener Verzicht (auf Berufstätigkeit) unumgänglich" 3).

In der ZEIT erschien im Hinblick auf die zitierte Thalmann-Studie ein Aufruf an alle Mütter:

- 
- 1) Vgl. Spitz, Erste Objektbeziehungen.  
Vgl. Bowlby, Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit.
- 2) Affemann, Krank an der Gesellschaft, S. 149.
- 3) Ebd., S. 220.



"Und da ist es das Fundamentalste, daß sich die Mütter voll und ganz ihren kleinen Kindern wieder zurückgeben..." 1).

Auch hier waren offenbar nur die Ergebnisse der Untersuchung und nicht ihre Interpretation gelesen worden. Thalmann selbst widmet dem Thema "Berufstätigkeit der Mutter" sechs Seiten und schreibt:

"Eine volle Berufstätigkeit der Mutter scheint also keine negativen Einflüsse auf die psychische Entwicklung der Kinder zu haben. Kinder von Müttern, die den ganzen Tag außerhalb des Hauses beschäftigt waren, gehörten sogar etwas häufiger zur Gruppe der völlig problemfreien... 2).

Da nicht nur das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein der Mutter zählt, und daß die Therapie für die vielen Erziehungsprobleme nicht nur in der Aufforderung an die Mütter, zu ihren Mutterpflichten zurückzukehren, liegt, haben neuere wissenschaftliche Untersuchungen gezeigt, die die Interaktion zwischen Mutter und Kind differenzierter analysiert haben.

Danach kommt es - mehr als auf die ständige Anwesenheit e i n e r Person - vor allem auf die Anregungen an, die von der Mutter auf das Kind ausgehen, auf die Art und Weise, wie die Mutter auf das soziale Bedürfnis des Kindes reagiert, also auf die Qualität der mütterlichen Zuwendung und nicht auf die Quantität der Stunden, die sie mit ihm verbringt 3).

Außer der sensorischen Stimulation bedarf das Kind einer gewissen Konsistenz und Kontinuität von Seiten des Erziehers. Unter Konsistenz versteht man ein Verhalten, der Pflegeperson, das dem Kind bekannt ist und das es für die meisten Alltagssituationen vorhersagen könnte. Mit Kontinuität ist das langfristige Beibehalten von grundlegenden Einstellungen der Eltern gegenüber ihren Kindern gemeint. Inkonsistent sind Eltern, wenn sie ein bestimmtes Verhalten des Kindes manchmal gar nicht beachten und ein anderes Mal das Kind für das gleiche Verhalten schwer bestrafen. Dadurch wird das Kind verunsichert, und sein Selbstbewußtsein und sein Anpassungsvermögen leiden. Kontinuität ist beispielsweise vorhanden, wenn sich Eltern mit mehreren Kindern bemühen, auch dem Kind gegenüber, das sie durch sein Temperament und seinen Widerspruchsgeist ständig herausfordert, das gleiche

---

1) Rollmann, Für Mütter sollte der Beruf an zweiter Stelle kommen, in: Die Zeit, Nr.7, 1975, S. 58.

2) Thalmann, Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, S. 200.

3) Vgl. Funkkolleg Pädagogische Psychologie, 4. Studienbegleitbrief, S. 90-104.

Erziehungsverhalten entgegenzubringen wie dem weniger belastenden Kind<sup>1)</sup>.

Beide Faktoren findet das Kind, das im Kibbutz aufwächst. Die Konsistenz ist in hohem Maße vorhanden, denn es besteht eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Eltern und Metaplot in Erziehungsfragen, und die Eltern, die am Tag etwa zwei Stunden mit ihrem Kind verbringen, sind bemüht, diese Zeit so positiv wie möglich für das Kind zu gestalten<sup>2)</sup>. Die Kontinuität ist durch die ständige Anwesenheit der Gleichaltrigengruppe gegeben. Dadurch scheint das Problem des "multiple mothering", d.h. der häufige Wechsel der Pflegeperson, weitgehend ausgeglichen zu werden.

Aber auch Kinder, die ganz normal in einer Familie aufwachsen, bedürfen mit zunehmendem Alter mehr und mehr des Umgangs mit ihresgleichen. Zu ihren Eltern stehen sie in einer Art Satellitenbeziehung, d.h. sie sind in ihrem Selbstbewußtsein und in ihrem Status von der Anerkennung ihrer Eltern abhängig, sie identifizieren sich mit ihnen und übernehmen - als ihre Satelliten sozusagen - deren Wertvorstellungen. Kinder haben also noch keinen Status, den man ihnen aufgrund von Leistungen und besonderer charakterlicher Eigenschaften zuerkennt. Sie leiten ihren Status von dem Wohlwollen ihrer Eltern ab, das idealerweise an keine Bedingungen geknüpft ist. Das Kind strebt aber danach, diesen abgeleiteten Satellitenstatus durch einen unmittelbaren, sogenannten primären Status, zu ersetzen. Dies geschieht im Kreise der Gleichaltrigen, wo es nicht mehr seiner selbst willen kritiklos akzeptiert wird, sondern sich erst bewähren muß. Gelingt ihm das, so wird es von der Gruppe angenommen, was eine positive Auswirkung auf sein Selbstbewußtsein hat. Sein primärer Status, der beim erwachsenen Menschen mehr und mehr an die Stelle des abgeleiteten tritt, kann sich in der Gleichaltrigengruppe, schon ehe es zur Schule geht, zu bilden beginnen<sup>3)</sup>.

Ist das Kind von der Gruppe akzeptiert worden, so erlebt es ein "Wir-Gefühl", das ähnlich und doch anders ist als das in der Familie. Hier steht es nicht in Beziehung zu älteren Menschen, sondern zu Gleichaltrigen, es entwickelt Gefühlsbindungen zu diesen und erweitert so seinen Handlungsbereich. Dadurch,

---

1) Vgl. Ausubel, Das Kindesalter, S. 305-307.

2) Vgl. Liegle, Familie und Kollektiv im Kibbutz, S. 92.

3) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 336 f.

daß es Teil der Gruppe geworden ist, erhöht sich sein Sicherheitsgefühl, und deshalb ist es aus eigenem Antrieb bereit, sich auch der Gruppe unterzuordnen. Insofern tragen die Gruppenbeziehungen auch zur Erhöhung seines abgeleiteten Status bei<sup>1)</sup>.

Die neugewonnene Sicherheit und das gesteigerte Selbstwertgefühl gestatten ihm aber zugleich ein langsames und graduelles Auflösen der engen Bande zu seinen Eltern. Fehlen einem Kind Kontakte zu Gleichaltrigen, so kann es durch zu starke Bindungen an seine Eltern später nur mit Mühe lernen, auch mit Gleichaltrigen herzliche und freundschaftliche Beziehungen aufzunehmen<sup>2)</sup>.

Die kognitive Entwicklung ist eng mit der emotionalen Entwicklung gekoppelt. Während man noch vor fünfzig Jahren hauptsächlich endogene, biologische Faktoren für die Entwicklung verantwortlich machte, betont man heute auch die Bedeutung der Umwelteinflüsse. So wie die Zuwendung und Anregung durch die erste(n) Bezugsperson(en) die Grundlage für eine gesunde emotionale Entwicklung ist, so spielen auch für die geistige Entwicklung Milieufaktoren in der frühen Kindheit eine bedeutende Rolle.

Im Vergleich zu Kindern, die in der Familie aufwuchsen, zeigten Kibbutzkinder am Ende des ersten Lebensjahres gewisse Retardationserscheinungen, während die Kibbutzkinder mit zehn Jahren der Vergleichsgruppe intellektuell und im Anpassungsverhalten überlegen waren<sup>3)</sup>.

Dieses Ergebnis stellt einmal die psychoanalytische Theorie der Irreversibilität frühkindlicher Deprivation in Frage; zumindest scheint es nach diesen Befunden doch möglich zu sein, später im Leben frühkindliche Entwicklungsrückstände aufzuholen<sup>4)</sup>.

---

1) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 336 f.

2) Vgl. ebd., S. 337.

3) Vgl. Rabin and Mohr, Behavior research in collective settlements in Israel, in: American Journal of Orthopsychiatry, 28, 1958, S. 577-586.

4) Vgl. Rabin, Growing up in the Kibbutz, S. 56-57.

Eine interessante Theorie, die die Bedeutung der Umwelt auf die Intelligenz-entwicklung zu zeigen versucht, wurde von Zajonc formuliert<sup>1)</sup>. Er entwickelte ein mathematisches Modell anhand der seit langem bekannten, aber nicht erklärbaren Befunde, daß Kinder aus kinderreichen Familien weniger intelligent sind als Kinder aus Familien mit zwei Kindern.

In seiner Theorie geht Zajonc davon aus, daß das intellektuelle Niveau (dies ist nicht der Intelligenzquotient, der im Laufe eines Lebens relativ stabil bleibt) eines Kindes bei der Geburt gleich Null ist, während er das seiner Eltern einem Wert von 100 gleichsetzt. Unter intellektuellem Niveau versteht Zajonc die Summe aller einem Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung stehenden intellektuellen Fähigkeiten: sein Wissen, seine Fähigkeiten und Kenntnisse, seine Erfahrung.

Ein kinderloses Ehepaar hat ein intellektuelles Niveau von etwa 100:

$$\frac{100 + 100}{2} = 100$$

Bei der Geburt des ersten Kindes ergibt sich folgendes Bild:

$$\frac{100 + 100 + 0}{3} = 67$$

Die intellektuelle Umwelt beträgt, zum Zeitpunkt der Geburt, für das erstgeborene Kind also 67.

Nach zwei Jahren hat das Kind, nach Zajonc, etwa 4% seiner Erwachsenen-intelligenz erreicht. Wird nun ein zweites Kind geboren, so trifft dieses folgendes Niveau an:

$$\frac{100 + 100 + 4 + 0}{4} = 51$$

Das zweite Kind wird also in eine weniger anregende Umwelt geboren als das erste, und für jedes weitere Kind wird die intellektuelle Umwelt ärmer an Anregungen. Zajoncs Modell kann als Erklärung für die von Rabin gefundene anfänglich langsamere kognitive Entwicklung der Kibbutzkinder herangezogen werden:

<sup>1)</sup> Vgl. Zajonc, Dumber by the Dozen, in: Psychology today, Jan. 1975, S.37-43

"So dürften Kinder aus großen Familien, die mehr Zeit in einer Welt von auf Kinder zugeschnittenen Einstellungen verbringen, sich langsamer entwickeln und daher einen niedrigeren IQ erreichen als Kinder aus kleinen Familien, die mehr mit ErwachsenenEinstellungen in Berührung kommen" <sup>1)</sup>.

Im folgenden werde ich die Berechnungen nach diesem Modell für ein ein- und zehnjähriges Kibbutzkind im Vergleich zu einem Einzelkind, das in der Familie aufwächst, durchführen.

Ein einjähriges Kind hat etwa 2% seiner Erwachsenenintelligenz <sup>2)</sup>. Sein intellektuelles Niveau im Kibbutz (die Eltern sind hier nicht berücksichtigt, so wie in Zajonc's Modell der Einfluß anderer Erwachsener unberücksichtigt blieb), ist demnach folgendes:

$$\frac{100 + (6 \times 2)}{7} = 16 \text{ } ^3)$$

Im Vergleich zu einem Einzelkind in einer Familie, das eine intellektuelle Umwelt von 67 hat, findet ein Kibbutzkind von etwa einem Jahr nur etwa ein Viertel des Anregungsniveaus vor!

Wie sieht das Verhältnis aber mit zehn Jahren aus? In der hypothetischen Annahme, daß das zehnjährige Kind 50% seiner Erwachsenenintelligenz erreicht hat, sieht die Rechnung, bei Beachtung zweier Umwelten (die Hälfte der Tageszeit in der Schule, die Hälfte zu Hause) folgendermaßen aus:

$$\frac{1}{2} \cdot \frac{100 + 100 + 50}{3} + \frac{1}{2} \cdot \frac{100 + (35 \times 50)}{36} = 67,4 \text{ } ^4)$$

---

1) Zajonc, Dumber by the Dozen, in: psychology today, Jan. 1975, S. 39.

2) Diese Zahl und die 50% des 10jährigen Kindes sind hypothetisch und haben keinen Einfluß auf das Rechenexempel. Ebenso ließe sich anfechten, ob Eltern, wenn sie ihr erstes Kind bekommen, wirklich 100% ihres Intellektes haben. Vom Kind aus gesehen stellt diese Zahl aber die gesamte ihm zur Verfügung stehende intellektuelle Umwelt dar, so daß die Zahl 100 für alle Eltern gleichermaßen gerechtfertigt ist.

3) Vgl. Bettelheim, Die Kinder der Zukunft, S. 298. In diesem Alter befinden sich sechs Kinder mit einer Erzieherin in einem Raum.

4) Vgl. ebd., S. 298. 35 bezieht sich auf die Klassengröße Gleichaltriger mit 50% ihrer Erwachsenenintelligenz.

Kibbutzkind: 
$$\frac{(2 \times 100) + (20 \times 50)}{22} = 54,5 \text{ }^1)$$

Rechnerisch lassen sich die Ergebnisse von Rabin und Mohr zwar nicht restlos erklären, allerdings kann man anhand dieses Modells aber die zunächst langsamere kognitive Entwicklung des Kibbutzkindes verstehen. Die Gleichaltrigengruppe wirkt auf das junge Kind etwas retardierend, dieser negative Einfluß wird aber im Schulalter weitgehend ausgeglichen. Zu beachten ist außerdem, daß in der Rechnung mit dem Einzelkind eine idealtypische Familie angenommen wurde, die sich tatsächlich in der Zeit, in der das zehnjährige Kind zu Hause ist, ständig mit diesem Kind abgibt.

Geht man aber davon aus, daß sich zehnjährige Kinder zu Hause weitgehend selbst überlassen sind, dann würde die Rechnung für die Mehrzahl aller zehnjährigen Kinder, die in einer Familie aufwachsen, so aussehen:

$$\frac{100 + (35 \times 50)}{36} = 51,4$$

In diesem Fall, der eher dem Normalzustand entspricht, ist also die intellektuelle Umgebung für das zehnjährige Kibbutzkind (54,5) günstiger.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, daß das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit nicht nur von e i n e r Bezugsperson, sondern auch von mehreren und auch von der Gleichaltrigengruppe ausgehen kann. Wichtig sind dabei die Kontinuität der Anwesenheit einer o d e r mehrerer Personen und die Zuverlässigkeit des erzieherischen Verhaltens der Erwachsenen über einen längeren Zeitraum.

Zur intellektuellen Entwicklung wurde gezeigt, daß sie zunächst unter idealen Voraussetzungen in der Familie günstiger beeinflusst wird, daß aber das Kind, das ständig in der Gesellschaft seiner Altersgenossen ist, normalerweise im Schulalter Entwicklungsdefizite aufgeholt hat.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Bettelheim, Die Kinder der Zukunft, S. 298. Im Alter von zehn Jahren befinden sich zwanzig Kinder in einem Raum mit zwei Erwachsenen. 39

### 2.3. Die Gleichaltrigengruppe als Erziehungs- und Sozialisationsfaktor

Die meisten pädagogischen, soziologischen und psychologischen Theorien zur Entwicklung des Menschen gehen davon aus, daß diese Prozesse vor allem in der Kleinfamilie stattfinden. Erziehung und Sozialisation greifen in den biologisch vorprogrammierten Entwicklungsprozeß ein, d.h. erst durch das Zusammenspiel dieser drei Faktoren kann sich das Kind zu seiner vollen Menschlichkeit entfalten.

In welcher Weise wird die Sozialisation und Erziehung des Kindes durch die Gleichaltrigengruppe beeinflusst, und inwieweit können diese Einflüsse die Erziehungsziele der Eltern fördern oder hindern? Hier sind noch viele Probleme ungeklärt, aber einige wichtige Ergebnisse liegen vor.

Zunächst sollen jedoch die Begriffe Sozialisation und Erziehung voneinander abgegrenzt werden. Beide versuchen, das Verhältnis des Menschen zu der Gesellschaft, in der er lebt, zu erklären. Sozialisation betrachtet den Menschen vom Standpunkt der Gesellschaft aus, d.h. wie es ihr gelingt, den Menschen so zu formen, daß er sich in dieser Gesellschaft zu verhalten weiß. Erziehung hingegen hat den Menschen als Person zum Gegenstand und macht Aussagen darüber, wie er, als individuelle Person, in dieser Gesellschaft leben, aber auch unabhängig von ihren Einflüssen bleiben und sie mitunter selbst beeinflussen und ändern kann. Oder anders ausgedrückt, im Sozialisationsprozeß stehen sich Gesellschaft und der zu Erziehende gegenüber, während im Erziehungsprozeß das Verhältnis von Erzieher und Zögling zu sehen ist.

Ganz allgemein versteht man unter Sozialisation das Hineinwachsen eines Menschen in eine bestimmte Kultur. Dabei lernt das Kind, die von dieser Gesellschaft vorgeschriebenen Normen zu übernehmen. In der Sicht der Psychoanalyse ist die Sozialisation gleichzusetzen mit dem Identifikationsprozeß, bei dem das Kind die Werte und Normen der Eltern internalisiert und dadurch sein Über-Ich erwirbt. Die meisten Soziologen verstehen heute unter Sozialisation einen "Prozeß der Auseinandersetzung mit der ökologischen sowie der soziokulturellen Umwelt und mit sich selbst"<sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Hurrelmann, Sozialisation und Lebenslauf, S. 146.

Auch die Erziehung beinhaltet Lernprozesse, die lebenslänglich stattfinden. Die Erziehung hat aber mehr den Vorgang der Selbstfindung als Ziel<sup>1)</sup>. Während der Mensch im Sozialisationsvorgang in seinen Verhaltensweisen eingeengt wird<sup>2)</sup>, d.h. auf die geltenden Normen der betreffenden Gesellschaft festgelegt wird, kann die Erziehung den Menschen dazu befähigen, innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Rahmens ihm gemäße Schwerpunkte zu setzen, zu wählen, abzu-  
lehnen.

Erziehung und Sozialisation gehen Hand in Hand. Während das Kleinkind in der Erziehung zunächst völlig auf die Zielsetzung und -richtung der Eltern oder deren Ersatzpersonen angewiesen ist, lernt es mit zunehmendem Alter selbst zu entscheiden, wie es sich in bestimmten Situationen zu verhalten hat.

Im folgenden sollen einige wichtige Untersuchungen referiert werden, die die Gleichaltrigengruppe als Sozialisations- und Erziehungsfaktor untersucht haben.

In Anlehnung an die Skinnersche Reinforcement-Theorie wurde festgestellt, daß Kinder in besonderem Maße auf die Zustimmung oder Ablehnung bestimmter Gleichaltriger reagieren und vor allem die Verhaltensweisen zeigen, für die sie des öfteren von diesen bewundert wurden<sup>3)</sup>. Deshalb fällt es dem Lehrer so schwer, den Klassenkasper auszuschalten, weil dieser durch das Gelächter der Klasse bei jeder Albernheit eine Verstärkung erfährt und darüber hinaus von anderen Kindern nachgeahmt wird.

Sogar autistische Kinder, die bislang von den meisten pädagogischen und psychotherapeutischen Maßnahmen nicht ansprechbar waren, zeigten durch eine sorgfältig geplante Belohnungstherapie durch die Gleichaltrigen Fortschritte im sozialen Verhalten<sup>4)</sup>.

---

1) Vgl. Braun, Erziehung und Sozialisation in der pluralen Gesellschaft, in: Lebendiges Zeugnis, Heft 3/4, Nov. 1974, S. 41.

2) Vgl. Callies, Sozialisation und Erziehung, Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 6, S. 7.

3) Vgl. Stevenson, Social Reinforcement of Children's Behavior, in: Lippsitt, Advances in Child Development and Behavior, S. 97-126.

4) Vgl. Walker u.a., The use of group and individual reinforcement contingencies in the modification of social withdrawal, in: Hamerlynck, Behavioral Change, S. 270, S. 305.



Imitationslernen, d.h. der Wunsch so wie ein bewundertes und geliebtes Vorbild zu sein, spielt in allen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen im Kindesalter eine ganz bedeutende Rolle. Freud nannte diesen psychologischen Vorgang Identifikation, und er sah in ihr den Motor für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Wie sehr das Vorbild der Gleichaltrigengruppe auf Geschmacksfragen, für die Freizeitgestaltung wirkt, ist allen Erziehern wohl bekannt.

Bandura und seine Mitarbeiter haben durch ihre Versuche eindrucksvoll gezeigt, wie sehr auch aggressives Verhalten nachgeahmt wird: Beobachten Kinder aggressives Verhalten, so reagieren sie in einer ähnlichen Situation auch aggressiv, wenn das beobachtete aggressive Verhalten belohnt oder zumindest nicht bestraft wurde. Kinder verhielten sich dagegen in derselben oder einer ähnlichen Situation weit weniger aggressiv, wenn das beobachtete aggressive Verhalten bestraft wurde<sup>1)</sup>. Wenn wir uns heute über unsere aggressiven Kinder beklagen, so sollten wir uns fragen, ob wir - die Erwachsenen - nicht "Vorbilder" für solches Verhalten sind.

Kinder, die sich in der Gleichaltrigengruppe beliebt machen wollen sind bereit, lebensgefährliche Risiken einzugehen. Schwierige und risikoreiche Abenteuer haben für viele Gruppen eine hohe Bedeutung, und die sie ausführen, gewinnen an Prestige innerhalb der Gruppe, zu der sie gehören möchten<sup>2)</sup>. Gruppen, die beispielsweise in ihrer Nachbarschaft Fenster einwerfen, tun dies nicht unbedingt, um die Nachbarn zu ärgern oder deren Eigentum zu zerstören, sondern wahrscheinlich um ihre Gruppe vor anderen herauszustellen und um gruppeninterne Machtpositionen neu zu verteilen.

Eingehend wurde auch das Phänomen des "behavioral contagion" untersucht. Darunter versteht man ein Verhalten, das ähnlich wie die Imitation durch Beobachten eines Modells gelernt wird. Zum Unterschied von Imitationslernen ist das "behavioral contagion" ein kurzfristiges Verhalten, vergleichbar einer Rolle, die man vor einem bestimmten Publikum, zu dem das Modell gehört, spielt. Vor einem anderen Publikum kann diese Rolle zugunsten einer neuen abgelegt werden.

---

1) Vgl. Bandura u.a., Imitation of film-mediated aggressive models, S. 8 f.

2) Vgl. Witryol u.a., Marginal Social Values of Rural Schoolchildren, in: Journal of Genetic Psychology, 92, 1958, S. 81-93.  
Wheeler, Toward a Theory of Behavioral Contagion, in: Psychological Review, 73, no.2, 1966, S. 179-192.

Kinder - um ein Beispiel zu konstruieren - , die zu Hause dazu angehalten werden, ihre Kleider zu schonen, sind nach dieser Theorie dazu bereit, dieses bereits eingeschliffene Verhalten immer dann abzulegen, wenn sie sich in Gegenwart eines bewunderten Freundes befinden, der nicht im geringsten auf seine Kleidung achtet. Dieses Verhalten bleibt nur so lange wirksam, wie das Modell in unmittelbarer Nähe ist. Die Nachahmung geschieht oft ohne Wissen des Modells. Das nachahmende Kind wird in seiner Vorstellung durch sein "Rollenspiel" dem Modell sehr ähnlich. In anderen Situationen, wenn andere Modelle zugegen sind, werden ganz andere Verhaltensweisen imitiert. Beim "behavioral contagion" handelt es sich strenggenommen gar nicht um ein Lernen, das ja eine überdauernde Verhaltensänderung bezeichnet, sondern um das kurzfristige Aneignen einer begehrten Rolle<sup>1)</sup>.

In diesem Zusammenhang sollten auch noch einmal die Ergebnisse der psychologischen Ökologie genannt werden (vgl. S. 23/24). Kinder und Jugendliche werden in ihrem Verhalten nicht nur durch die Gleichaltrigen beeinflusst, sondern auch durch die Umgebung, in der sie mit diesen zusammenkommen: Ein Klassenzimmer erzeugt eine andere Verhaltensatmosphäre als eine Geburtstagsfeier oder ein gemeinsamer Nachmittag im Schwimmbad. Man ist sich der Bedeutung dieser ökologischen Einflüsse bewußt; für den Erzieher werden sie besonders wertvoll, wenn er um die Verhaltensweisen innerhalb der verschiedenen Ökologien eines Kindes weiß und sie zueinander in Beziehung setzen kann<sup>2)</sup>.

Kinder aus Familien, die oft umziehen, scheinen weniger tiefe Freundschaften einzugehen. Sie zeichneten sich aber dadurch aus, daß sie sich sehr rege am Gruppenleben beteiligten. Die Gleichaltrigengruppe ist für sie als Sicherheitsfaktor besonders wichtig; hier akzeptiert zu werden, ist mit weit weniger Aufwand verbunden als die Freundschaft eines einzigen Kindes zu erwerben. Der Verlust der Gruppe ist auch bei einem eventuell erneuten Umzug leichter zu verschmerzen als die tiefe Bindung zu einem Freund<sup>3)</sup>.

---

1) Vgl. Witryol u.a., *Marginal Social Values of Rural Schoolchildren*, in: *Journal of Genetic Psychology*, 92, 1958, S. 81-93.  
Wheeler, *Toward a Theory of Behavioral Contagion*, in: *Psychological Review*, 73, no.2, 1966, S. 179-192.

2) Vgl. Lewin, *Field Theory*, S. 170.  
Vgl. Wright, *Recording and Analyzing Child Behavior*, S.3-5, S. 260-267.

3) Vgl. Mirande, *Social Mobility and Participation*, in: *Sociological Quarterly*, 1, vol.14, 1973, S. 19-31.

Sowjetische Lehrer haben genaue Richtlinien, nach denen sie vom ersten Schuljahr an die Klassenkameraden zu erzieherischen Aufgaben heranziehen. Zunächst setzt der Lehrer die Ziele, aber sehr bald werden diese von den Schülern so internalisiert, daß sie sie als ihre eigenen ansehen. Am ersten Schultag stachelt der Lehrer bereits den Wettbewerbsgeist unter den Schülern an, indem er feststellt, wer besonders gerade sitzen kann. Sehr bald sehen sich die Schüler in dieser und ähnlich gehandhabten Situationen veranlaßt, nicht nur auf ihr eigenes Verhalten zu achten, sondern auch auf das ihres Nebenmannes. Die besten Reihen werden lobend hervorgehoben und mitunter vor anderen Klassen als beispielhaft erwähnt. Kommt ein Kind zu spät, so fragt der Lehrer die Klasse, ob es für den Unterricht gut ist, wenn jemand nicht pünktlich erscheint. Schließlich bittet er die Schüler darum, dem Zuspätkommenden dadurch zu helfen, daß er morgens rechtzeitig von einigen Klassenkameraden zu Hause abgeholt wird. Viele Kinder melden sich freiwillig auf diese Bitte<sup>1)</sup>.

Im zweiten Schuljahr bekommen die Schüler anspruchsvollere Aufgaben übertragen. Sie dürfen jetzt schon selbst gewisse Verhaltensweisen als gut oder unerwünscht beurteilen, bei der Bewertung der Hausaufgaben arbeiten immer zwei Schüler zusammen, da einzelne Kinder dadurch doch wohl überfordert wären. Bereits im dritten Schuljahr sollen die Schüler ihre Klassenkameraden nicht nur beurteilen, sondern auch kritisieren. Außerdem fordert der Lehrer die Schüler auf, den Monitoren durch Selbstkritik zuvorkommen<sup>2)</sup>.

Ähnlich wird bei disziplinären Schwierigkeiten verfahren. Stört ein Kind im Unterricht und folgt es der Aufforderung des Lehrers, ruhig zu sein, nicht, so übergibt er es der Gruppe. Die soziale Kritik, die von den Gleichaltrigen ausgeht und die Möglichkeit, aus ihrer Gemeinschaft ausgestoßen zu werden, ändern das unerwünschte Verhalten meist rasch, notfalls aber können von der Gruppe Strafmaßnahmen durchgeführt werden<sup>3)</sup>.

---

1) Vgl. Bronfenbrenner, *Soviet Methods of Character Education*, S. 552 f.

2) Vgl. ebd., S. 553.

3) Vgl. ebd., S. 554.

Die sowjetische Peer-Group-Pädagogik beruht auf den folgenden Prinzipien:

1. Die Gleichaltrigengruppe (unter der Führung der Erwachsenen) steht in Konkurrenz mit der Familie und ersetzt diese früh als primäre Sozialisationsgruppe.
2. Durch den Wettbewerb zwischen Gruppen wird die Motivation zur Leistung angeregt.
3. Das Verhalten des Einzelnen wird in erster Linie im Hinblick auf die Ziele und Leistungen des Kollektivs beurteilt.
4. Belohnungen und Strafe werden hauptsächlich auf Gruppenbasis erteilt, d.h. die ganze Gruppe, und nicht der Einzelne, wird hervorgehoben oder getadelt.
5. Mitglieder der Gleichaltrigengruppe übernehmen sobald wie möglich die disziplinierende Funktion der Erwachsenen.
6. Durch öffentliche Anerkennung und Kritik versucht man, soziale Kontrolle zu erreichen. Vor allem wird es als Pflicht für den Einzelnen angesehen, abweichendes Verhalten der Kameraden zu melden.
7. Öffentliche Selbstkritik vor der Gruppe wird als wirksames Mittel angesehen, sich anerkannten Verhaltensnormen anzupassen und abweichende zu modifizieren<sup>1)</sup>.

In diesem Erziehungsmodell, man sollte es treffender als ein Sozialisationsmodell bezeichnen, nimmt das Individuum einen untergeordneten Platz ein. Entstehen Konflikte zwischen den Einstellungen des einzelnen Schülers und denen der Gruppe, so besteht kein Zweifel, wessen Meinung Priorität erhält. Es ist ebenso klar, daß die Familie sich stets dem Kollektiv unterzuordnen hat. Deshalb ist die anfangs erwähnte "Harmonie" (vgl. S. 21) zwischen gesellschaftlichen und familiären Strukturen tatsächlich eine scheinbare. Die Familie ist hier zwar in die Gesellschaft eingebettet, Privatheit und Individualität werden ihr aber nur so lange gewährt, wie sie den Zielen des Staates dienen. Es wird so verständlich, daß die Gruppe der Altersgleichen, vergleichbar spartanischen Erziehungspraktiken, schon früh zur Autorität wird, da sie die Normen des Kollektivs, der Gesellschaft repräsentiert.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Soviet Methods of Character Education, S. 555.

Sowjetische Erziehungs- und Sozialisationspraktiken wurden hier so ausführlich dargestellt, weil daraus einige pädagogische Konsequenzen gezogen werden können. Hier werden die potentiellen Sozialisationskräfte, die von den Gleichaltrigen ausgehen können, klar erkannt und als positive Kräfte mit in den Schulstundenverlauf und auch in die Freizeitgestaltung eingeplant. Bronfenbrenner berichtet, daß die in diesem System aufgewachsenen Kinder selbstbewußt, tüchtig und kameradschaftlich seien<sup>1)</sup>. Das natürliche Bedürfnis der Kinder nach Zugehörigkeit zur Gruppe, nach Anerkennung in ihr wird durch geschickte pädagogische Maßnahmen ausgeübt. Kinder imitieren so vor allem das soziale, und nicht das antisoziale Verhalten der Gruppe.

#### 2.4. Gleichaltrigengruppe und Personwerdung<sup>2)</sup>

Die Gleichaltrigengruppe ist neben der Familie die wichtigste Bezugsgruppe für das Kind. Der Platz, den es in ihr hat, der Wunsch dazu zu gehören, akzeptiert zu werden, sind bedeutsame Faktoren in der Personwerdung.

Forschungsarbeiten, die den Einfluß der Gruppe auf die Entwicklung des Kindes und jungen Menschen zum Gegenstand haben, sind pädagogisch aufschlußreich, weil sie das Augenmerk auf Konfliktquellen lenken, denen man bisher zu wenig Beachtung geschenkt hat.

Viele Verhaltensstörungen rühren von Schwierigkeiten mit der Gleichaltrigengruppe her, von denen die Eltern oder auch Lehrer in den seltensten Fällen Kenntnis haben, da das Kind sich seiner Probleme selbst nicht bewußt ist und es seine Sorgen nur selten in Worten ausdrücken kann.

Man denke nur an das von der Gleichaltrigengruppe abgelehnte Kind. Der Lehrer kann es durch einen soziometrischen Test leicht herausfinden, Eltern sollten sich Gedanken machen, wenn ihr Kind immer zu Hause und allein spielen möchte. Vor allem egozentrische, anmaßende und aggressive Kinder werden leicht von

---

1) Vgl. Bronfenbrenner, Two Worlds of Childhood, S. 6.

2) Anstelle von "Personwerdung" hätte man ebenso den psychologischen Begriff "Persönlichkeitsentwicklung" verwenden können. Beide Begriffe meinen die aus dem Zusammenspiel von Anlage, Erziehung und Sozialisation aktualisierte Menschwerdung. Da das Wort "Persönlichkeit" seit dem deutschen Idealismus vorbelastet ist, schien mir "Personwerdung" an dieser Stelle angebrachter.

der Gruppe abgelehnt. Ebenso Kinder, die von ihren Eltern überbewertet werden. Oft tun diese Kinder so, als ob sie aus eigenem Entschluß lieber allein sein möchten. Meistens wird die zur Schau getragene Sicherheit aber nur eine Fassade sein, denn eine positive Selbsteinschätzung und eine hohe Zufriedenheit korrelieren im allgemeinen mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe<sup>1)</sup>.

Welche Eigenschaften eines Kindes tragen am ehesten zu einem hohen Gruppenstatus bei? Kinder, die aus sich herausgehen, die fröhlich und aufgeweckt und zuverlässig sind, kooperieren, hilfsbereit und anpassungsfähig sind; Kinder, die körperliche Kraft besitzen, gut aussehen und sauber sind; Kinder, die emotional stabil und ausgeglichen sind, haben es leichter, in der Gruppe akzeptiert zu werden. Auf der negativen Seite stehen die fordernden, rücksichtslosen Kinder, aber auch die apathischen und lustlosen, die schüchternen und unselbständigen und schließlich die hochgradig individualistischen Kinder<sup>2)</sup>.

Gelungene oder nichtgelungene Beziehungen zu der Gleichaltrigengruppe haben einen bleibenden Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Sie stellen den ersten Umgang mit anderen Menschen außerhalb des Elternhauses dar und bilden die Grundlage für weitere zwischenmenschliche Beziehungen. Gelingen ihm die ersten Versuche, so wird es daraus eine gewisse Sicherheit aufbauen und darauf vertrauen, daß es auch in anderen Situationen, in denen es Menschen begegnet, akzeptiert werden wird. Umgekehrt kann eine frühe Ablehnung zu einer unfreiwilligen Introversion führen, die sich zu einem lebenslänglichen Verhaltensmuster verfestigen kann. So verstärken positive Erfahrungen bei zwischenmenschlichen Beziehungen das Kind in der Weise, daß sich Persönlichkeitsmerkmale, wie sie weiter oben als peer-group-attraktiv genannt wurden, leichter ausbilden können. Das abgelehnte Kind hingegen, das von populärmachenden Eigenschaften sicherlich oft träumt, gerät durch sein zurückhaltendes oder überaggressives Verhalten mehr und mehr in eine Außenseiterposition hinein, aus der es mitunter lebenslänglich nicht mehr herauskommt<sup>3)</sup>.

---

1) Vgl. Ausubel, Das Kindesalter, S. 356 f.

2) Vgl. ebd., S. 357 f.

3) Vgl. ebd., S. 337 f.

Sehr starke Persönlichkeiten, für die es unmöglich ist, sich der Gruppenkonformität zu unterwerfen, werden entweder zum Gruppenführer (leader) oder verlassen die Gruppe. Auch wenn letzteres in vollem Bewußtsein und aus eigener Initiative geschieht, so werden solche "Ausbrucherlebnisse" gewöhnlich als schmerzhaft und konflikterregend empfunden<sup>1)</sup>.

Der "leader" besitzt Eigenschaften, die einer Gruppe Zusammenhalt verleihen. Die Gruppenmitglieder sind bereit - in Vorwegnahme seiner Zustimmung - , sich so zu benehmen, wie sie meinen, daß er es von ihnen erwartet. Der "leader" ist ein Kind, das nachgeahmt wird, das als Vorbild dient. Daß die "Qualifikationen" eines Führers nicht immer mit den Vorstellungen der Erwachsenen übereinstimmen, verstärkt oft noch seine Machtposition<sup>2)</sup>.

Anstatt von der Gleichaltrigengruppe abgelehnt zu werden, lassen sich andere von ihr dominieren. Das darf aber nicht als Zeichen einer unwiderstehlichen Attraktivität der Gleichaltrigen gewertet werden. Kinder, die sich völlig von anderen beherrschen lassen, suchen meist eine Kompensation für mangelndes Verständnis und fehlende Geborgenheit zu Hause<sup>3)</sup>.

Es sind also nicht nur die Persönlichkeitsmerkmale des Kindes, die sein Verhältnis zu den Gleichaltrigen bestimmen, sondern auch seine Beziehungen zu seinen Eltern und natürlich die Merkmale der Gruppe, in die ein Kind im Kindergarten oder in der Schule gerät. Auf der Seite der Eltern können durch eine frühe Selbständigkeitserziehung und durch die Förderung eines gesunden Selbstbewußtseins die Weichen gestellt werden, daß ihr Kind das Vertrauen entwickelt, zu anderen Menschen in Beziehung zu treten, aber auch mitunter allein sein zu können, ja zu müssen<sup>4)</sup>.

---

1) Vgl. Bion, Experiences in Groups, in: Human Relations, 2, no.1, 1949, S. 13-22.

2) Vgl. Redl, Group Emotion and Leadership, in: Hare u.a., Small Groups, S. 71 f.

3) Vgl. Conger, A World They Never Knew: The Family and Social Change, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 221.

4) Vgl. Scarpitti, Delinquent and Non-Delinquent Perceptions of Self Values and Opportunity, in: Gold, Adolescent Development, S. 371-375.  
Vgl. Iscoe u.a., Age, Intelligence, and Sex as Variables in the Conformity Behavior of Negro and White Children, in: Child Development, 35, no.2, 1964, S. 451-460.

Eine Erziehung zu einer vertretbaren Sozialisation durch die Gleichaltrigen beinhaltet daher nicht, daß man seine Kinder nun unkontrolliert sich und ihre Regleichen überläßt. In den Vereinigten Staaten ist die erste Generation vorwiegend außergelenkter Kinder herangewachsen. Sie waren sich und ihren Freunden mehr oder weniger selbst überlassen. Das Ergebnis war nicht, wie Dewey vorausgesagt hatte, das "self-reliant" Kind, d.h. das Kind, das auf seine eigenen Fähigkeiten und sein eigenes Urteil vertraut, das frei ist, zu tun was es für richtig hält, sondern ein Kind, das nur frei ist, das zu wollen, was die anderen von ihm erwarten.

Anlaßlich der White House Conference on Children wurden daher auch die Resultate einer unkontrollierten Erziehung durch die Gleichaltrigengruppe recht negativ und kritisch gesehen:

"Junge Menschen können sich nicht aus eigener Kraft aus dem Sumpf ziehen. Hauptsächlich durch Beobachtung, Spiel und Arbeit mit jüngeren und älteren Menschen entdeckt das Kind, was es tun und werden kann - entwickelt es seine Fähigkeiten und seine Identität. Hauptsächlich durch den Kontakt und die Interaktion mit Erwachsenen und Kindern verschiedenen Alters erwirbt das Kind neue Interessen und Fertigkeiten und lernt die Bedeutung von Toleranz, Kooperation und Leidenschaft. Überläßt man daher Kinder nur sich selbst, so beraubt man sie ihrer Menschlichkeit." <sup>1)</sup>

Kinder bedürfen daher und besonders heute, außer den Gleichaltrigen, der Liebe und des Interesses und der Sorge der Erwachsenen. Personwerdung mag in einer Industrienation des zwanzigsten Jahrhunderts eine andere Bedeutung haben als in der Vergangenheit, denn der Mensch in einer pluralen Gesellschaft muß anpassungsfähig und wandelbar sein. Er sollte aber auch seinem Leben einen Sinn geben können. Man muß fragen, inwieweit das Kind das unter seinen Regleichen lernen kann.

Eine der allgemeinsten Regeln des Gruppeneinflusses - daß sich Menschen, die sich freiwillig zusammengesellen, mit der Zeit menschlich nähern, sich besser verstehen und eher bereit sind, sich füreinander einzusetzen <sup>2)</sup> - , gilt

---

<sup>1)</sup> Report of the White House Conference on Children: Children and Parents. Report of Forum 15, 1970, S. 242, Hervorhebungen sind von der Verfasserin.

<sup>2)</sup> Vgl. Berelson, Human Behavior, S. 331.



für beide Bezugsgruppen des Kindes gleichermaßen, für die Gruppe der Erwachsenen und die Gruppe der Gleichaltrigen. Man muß aber Bronfenbrenner Recht geben, wenn er sagt, daß es sich eigentlich keine Gesellschaft leisten kann, ohne den Einfluß der Gleichaltrigengruppe zu erziehen<sup>1)</sup>.

\*

---

<sup>1)</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Response to Pressure from Peers Versus Adults, in: International Journal of Psychology, 2, no.3, 1967, S. 207.

### 3. KAPITEL

#### DIE BEDEUTUNG DER GLEICHALTRIGENGRUPPE IM JUGENDALTER

##### 3.1. Theorien zum Jugendalter

Die körperliche und geistig-seelische Wandlung ist in keiner Entwicklungsphase - mit Ausnahme der Zeit nach der Geburt - so groß wie im frühen Jugendalter<sup>1)</sup>. Diese Lebensjahre sind für den Heranwachsenden sehr aufregend, weil er - im Gegensatz zur Kindheit - bewußt die physischen und psychischen Veränderungen wahrnimmt. Er sieht sich, beobachtet sich, vergleicht sich mit anderen .

Begrifflich ist dieser Lebensabschnitt nicht einheitlich festzulegen. Adoleszenz, das vom lateinischen *adolescere* kommt und "aufwachsen" bzw. "heranreifen" bedeutet, umspannt, zeitlich gesehen, etwa die Zeit vom 12. bis zum 20. Lebensjahr. Englischsprachige Autoren schließen im allgemeinen die Pubertät in die Adoleszenz ein, wobei Pubertät die erste Phase bezeichnet und zwar "die Gesamtheit körperlicher Veränderungen, die ... mit der sexuellen Reifung einhergehen"<sup>2)</sup>. Die Adoleszenz ist dabei der umfassendere Begriff und schließt neben den physischen Reifungsmerkmalen noch die psychischen, physiologischen und sozialen mit ein<sup>3)</sup>. Im deutschsprachigen Raum werden Pubertät und Adoleszenz meistens getrennt gesehen: Die Adoleszenz beginnt mit der Beendigung der Pubertät, d.h. zwischen fünfzehn und siebzehn Jahren<sup>4)</sup>. In dieser Auffassung umfaßt die Pubertät auch nicht die geschlechtliche Reifung, sondern die Phase, die danach liegt. Die Pubertät ist hier zwischen Vorpubertät, die Zeit der geschlechtlichen Reifung, und Adoleszenz, die mit dem fünfzehnten, bzw. dem siebzehnten Lebensjahr beginnt und etwa mit dem zwanzigsten Lebensjahr endet<sup>5)</sup>.

---

1) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 140.

2) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 86.

3) Vgl. ebd..

4) Vgl. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, S. 242.

5) Vgl. ebd., S. 217 u. 242.

Psychologisch gesehen, ist die Adoleszenz eine Anpassungsphase von kindlichem zu erwachsenem Verhalten. Soziologisch gesehen, ist sie die Phase des Übergangs von der Abhängigkeit zur Selbstverantwortung<sup>1)</sup>. Pädagogisch gesehen schließlich, könnte man die Adoleszenz als die Zeit der Personalisation bzw. der Selbstfindung bezeichnen.

Rousseau gilt als der "Entdecker" der Jugend<sup>2)</sup>. Er faßt sie zum erstenmal als eine eigene Lebensphase auf, als eine Zeit der Krise, aus der gleichsam die zweite Geburt des Menschen hervorgehe<sup>3)</sup>. Aber das, was man heute unter Adoleszenz versteht, war im großen und ganzen eine amerikanische Erfindung<sup>4)</sup>.

Drei wichtige soziale Bewegungen - die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, das Verbot der Kinderarbeit und die Einführung des Jugendstrafrechts hatten kurz vor der Jahrhundertwende in den Vereinigten Staaten zur Folge, daß die Jugend als eigene Entwicklungsphase angesehen werden konnte. Diese Gesetze wurden aus humanitären Gründen abgefaßt, und der Hauptgrund war, die Kindheitsjahre zu verlängern, d.h. dem Jugendlichen in der modernen Gesellschaft einen ähnlichen Schonraum wie in der Kindheit zuzusprechen<sup>5)</sup>. G. Stanley Halls umfangreiches Buch über die Adoleszenz drückte diesen Bewegungen den Stempel der Wissenschaftlichkeit auf<sup>6)</sup>.

Seitdem wurden zahllose Bücher über die Jugend geschrieben und eine verwirrende Zahl von Theorien über das Phänomen Jugend aufgestellt. Vier theoretische Positionen scheinen im Zusammenhang mit der Gleichaltrigenproblematik von Bedeutung zu sein. Diese unterschiedlichen Standpunkte sind nicht nur von akademischem Interesse. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Gleichaltrigengruppe lassen sich nur interpretieren, wenn man die theoretische Perspektive kennt, aus der sie entstanden sind; außerdem liefern die verschiedenen Standpunkte unterschiedliche pädagogische Maßnahmen für die Erziehung der Jugendlichen:

---

1) Vgl. Muuss, Adoleszenz, S. 9-12.

2) Vgl. Musgrove, Youth and Social Order, S. 33.

3) Vgl. Rousseau, Emile, S. 172.

4) Vgl. Demos, Adolescence in Historical Perspective, in: Journal of Marriage and the Family, 31, 1969, S. 632.

5) Bakan, Adolescence in America, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 74.

6) Vgl. Hall, Adolescence, 2 Bände.

## (1) Die Jugend als Übergangsphase

Hier wird die Jugend als ein Zwischenstadium zwischen Kindheit und Erwachsenenalter betrachtet. Der Jugendliche ist vom Status her weder Kind noch Erwachsener. Dieser Zustand, der in westlichen Kulturen sehr viele Jahre dauern kann, führt zur emotionalen Instabilität und zu Frustrationen<sup>1)</sup>. Die Erziehung hat innerhalb dieses theoretischen Rahmens die Aufgabe, dem Jugendlichen dazu zu verhelfen, den Erwachsenenstatus zu erreichen. Das Verhalten des Jugendlichen wird bereits nach den Normen der Erwachsenen beurteilt.

Alle sozialpsychologischen Theorien, in denen die Dauer und die Problematik des Jugendalters weitgehend von der Kultur bestimmt werden, sind hier anzusiedeln.

Kurt Lewin hat in seiner Feldtheorie zur Adoleszenz die Stellung des Jugendlichen in einer Übergangsphase anschaulich dargestellt. Danach befindet sich der junge Mensch in einem psychologischen Feld (vgl. Abb. 2), das ihm im Vergleich zum Kind weit mehr freie Bewegung zuläßt als einem Kind (z.B. die Freiheit zu rauchen, spät nach Hause zu kommen etc.). Das Kind hat einen vergleichsweise kleinen Bewegungsraum, der aber klare Grenzen aufweist (vgl. Abb. 1). Der Lebensraum des Jugendlichen ist ausgedehnter, aber noch nicht klar umrissen und im Vergleich zum Erwachsenenlebensraum unstrukturiert (vgl. Abb. 3).

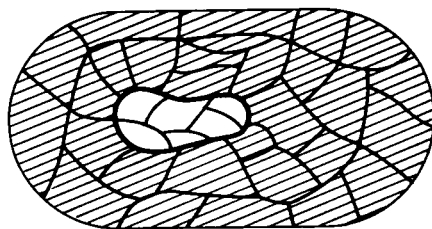


Abb. 1 Lebensraum des Kindes. Die schraffierten Gebiete sind für das Kind unzugängliche Bereiche (nach K. Lewin, Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie, S. 172 f.)

<sup>1)</sup> Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 74 f.

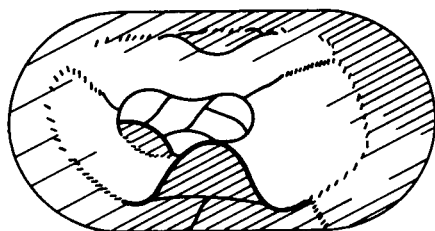


Abb. 2: Lebensraum des Jugendlichen. Ihm sind mehr Gebiete zugänglich als dem Kind, aber die Grenzen sind unklar (nach K. Lewin, Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie, S. 172 f.)

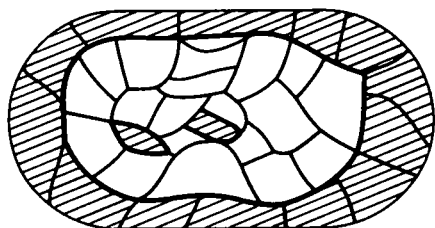


Abb. 3: Lebensraum des Erwachsenen (nach K. Lewin, Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie, S. 172 f.)

In einer anderen Darstellung ergibt sich das folgende Bild des Übergangsstadiums:

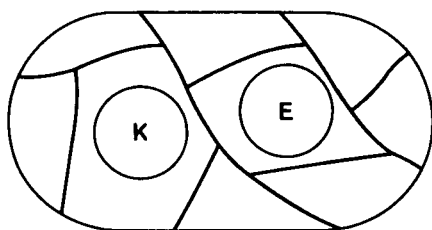


Abb. 4: Der Lebensraum des Kindes (K) ist klar von dem des Erwachsenen (E) getrennt (nach K. Lewin, Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie, S. 179).

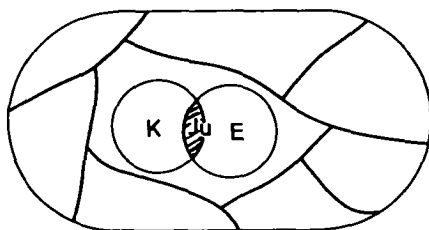


Abb. 5 (nach K. Lewin, Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie, S. 179)

Hier sind die klaren Abgrenzungen der kindlichen und erwachsenen Lebensräume deutlich zu sehen (vgl. Abb. 4). Während der Adoleszenz rücken diese zusammen und überschneiden sich – dieses Schnittfeld ist das Jugendalter, das zwischen beiden Positionen eine Randstellung innehat (vgl. Abb. 5, schraffiertes Feld). Lewin bezeichnet den Jugendlichen daher als eine "Randpersönlichkeit", und die Gruppe der Jugendlichen vergleicht er mit einer nicht privilegierten Minoritätsgruppe, die "eine starke Tendenz zur Lostrennung (hat) mit dem Versuch, in die Majoritätsgruppe Einlaß zu finden" <sup>1)</sup>.

In der Sichtweise, in der Jugend als ein Durchgangsstadium angesehen wird, wollen die Jugendlichen den unsicheren Lebensraum möglichst rasch verlassen. Die folgenden Verhaltenssymptome werden ihnen zugeschrieben: (1) Scheu, Empfindlichkeit und Aggressivität; (2) ein mehr oder weniger anhaltender Konflikt zwischen den verschiedenen Haltungen, Werten, Ideologien und Lebensstilen; (3) affektive Gespanntheit, die aus diesen Konflikten hervorgeht <sup>2)</sup>.

Jugendliche sind also durch ihren von den Erwachsenen und Kindern unterschiedlichen Lebensraum in besonderer Weise mit ihren Gleichaltrigen verbunden. Alle haben den gleichen Status der "Randpersönlichkeit", was zu einem engen Zusammenschluß der Jugendlichen untereinander führen kann. Die Gruppe kann

<sup>1)</sup> Vgl. Lewin, Feldtheorie und Experiment in der Sozialpsychologie, S. 180.

<sup>2)</sup> Vgl. ebd., S. 181.

"eine willkommene Befreiung von seiner Übergangsangst, Unsicherheit und Desorientierung" verschaffen<sup>1)</sup>.

Befinden sich Jugendliche tatsächlich in einem Übergangsstadium, so haben sie weder den abhängigen Satellitenstatus eines Kindes (vgl. S.35), noch einen unmittelbaren Erwachsenenstatus. Deshalb erfüllt die Gruppe der Gleichaltrigen eine "positive Anpassungsfunktion"<sup>2)</sup>. Die Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe verleiht dem Jugendlichen eine Art Ersatzstatus, so lange, bis er selbst Erwachsener ist<sup>3)</sup>.

## 2. Die Jugend als Subkultur.

In Anlehnung an Sutherland definiert R. Bell Subkulturen als " 'relativ kohärente kulturelle Systeme, die innerhalb des Gesamtsystems unserer nationalen Kultur eine Welt für sich darstellen' " <sup>4)</sup>. Jugend als Subkultur ist demnach etwas völlig anderes als Jugend in einer Übergangsphase. Während der Jugendliche in der Übergangsphase den Wunsch hat, möglichst schnell seinen Durchgangstatus abzulegen, er sich also, bildlich gesprochen, auf dem Weg in einen anderen Lebensraum befindet, verhält sich der Jugendliche in der Subkultur gerade umgekehrt: Er ist nicht "unterwegs" auf ein neues Ziel hin, sondern bewegt sich innerhalb seiner eigenen Kultur, die eigene Werte und Verhaltensmuster hat. Der Jugendliche, als Teil der Subkultur, hat nicht das Gefühl, einer Minorität zuzugehören, seine Unsicherheit und Desorientierung sind weit geringer, er hat nicht das Bedürfnis, möglichst schnell erwachsen zu werden. Erziehung wird hier weitgehend überflüssig bzw. unmöglich, da der Wunsch, die Subkultur zugunsten der Erwachsenenkultur zu verlassen, gering ist.

Die Theorie der Jugend als einer eigenen Subkultur wurde empirisch nur von Coleman<sup>5)</sup> nachgewiesen. Sie hat viele Anhänger und ebenso viele Gegner und lieferte die Grundlagen zu manchen Diskussionen. Die pädagogische Bedeutung

---

1) Ausubel, Das Jugendalter, S. 342.

2) Vgl. ebd., S. 327.

3) Vgl. ebd., S. 330.

4) Vgl. Bell, Die Teilkultur der Jugendlichen, in: Friedeburg, Jugend in der modernen Gesellschaft, S. 83.

5) Vgl. Coleman, The Adolescent Society.

dieses Denkmodells ist nicht zu unterschätzen: Ist die Welt der Jugendlichen eine "eigene", so besteht eine klare Trennungslinie zwischen ihrer Welt und der der Erwachsenen. Hier besteht wenig Aussicht, daß die Erwachsenen ihre Werte und Ideen weitergeben können. Im Gegenteil, die Wirkung geht umgekehrt: Die Jugendlichen ändern die Erwachsenenwelt.

W. Loch schrieb seinen Aufsatz "Stationäre Emanzipation" wohl auch auf dem theoretischen Hintergrund der Jugend als eigener Subkultur, die in einer eigenen Welt lebt, ohne erwachsen werden zu wollen. Ihr Ziel sei es zwar, mehr und mehr Rechte zu erwerben, aber nicht den Status des Jungseins zu ändern<sup>1)</sup>.

Die Theorie der Jugend als eigener Subkultur wird von vielen Autoren angezweifelt und ließ sich auch empirisch nicht halten. Der Zustand des Nicht-Erwachsen-Werden-Wollens wird auch dahingehend interpretiert, daß die rebellierende Jugend der sechziger Jahre "anders" reif werden wollte als ihre Eltern. Nach dieser Ansicht hatten die Jugendlichen nie die wichtigsten sozialen Funktionen der Arbeit und der Kinderaufzucht hinterfragt. Sie sahen diese Aufgaben lediglich in einem neuen Zusammenhang: Kindergebären und Überbevölkerung, die Emanzipation der Frau und die damit verbundene doppelte Arbeitsbelastung, das Leistungsprinzip mit all seinen Konsequenzen und die doppelte Moral im sexuellen Verhalten von Mann und Frau, um nur einige zu nennen<sup>2)</sup>.

Daß die rebellierenden Jugendlichen der sechziger Jahre nicht nur auf mehr Macht aus waren, sondern durchaus verantwortungstragende Erwachsene geworden sind, kann jeder bestätigen, der z.B. die Entwicklung der Schulcurricula an amerikanischen Schulen beobachtet, zu der sie vielfach den Anstoß gegeben haben.

### 3. Die Jugend als Schonraum.

Wie zu Beginn dieses Kapitels ausgeführt wurde, wäre es historisch zu rechtfertigen, die frühe Adoleszenz als eine Fortsetzung, eine Verlängerung der

---

<sup>1)</sup> Vgl. Loch, Die stationäre Emanzipation, in: Neidhardt, Jugend im Spektrum der Wissenschaften, S. 241.

<sup>2)</sup> Vgl. Kohlberg and Gilligan, The Adolescent as a Philosopher, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 147.



Kindheit zu sehen. Dies hätte erzieherisch zur Folge, daß sich der junge Mensch noch einige Jahre in einem Schonraum befände. Die Psychoanalytiker P. Blos und auch Erik H. Erikson fordern dies, trotz und vor allem wegen der körperlichen Akzeleration<sup>1)</sup>. Blos meint, daß das Schulcurriculum für dieses Alter auf der Annahme aufgebaut sei, daß fast alle Kinder die Stufe der formalen Operationen erreicht hätten. Da das aber bei nur etwa 45% der Jugendlichen der Fall ist, seien viele Schüler meistens geistig überfordert. Aber auch, weil in diesem Alter der affektive Bereich weit mehr Bedeutung habe für den Jugendlichen, müsse man fordern, daß ihm Zeit und Hilfe zugestanden werde, psychisch und emotional mit sich und der Welt ins Reine zu kommen. Die Theorie der Jugend als Schonraum wird durch zahlreiche Gesetze unterstützt: Man denke an das Verbot der Kinderarbeit, an die Verlängerung der Schulzeit durch das Hamburger Abkommen von 1964, an die Gesetzgebung zur Jugendkriminalität, an die Forderungen bezüglich Mindesturlaub für Jugendliche, um nur einige zu nennen.

Je nach pädagogischer theoretischer Sichtweise ergeben sich völlig verschiedene Konsequenzen für die Erziehung der Jugend. Ist die Jugend eine verlängerte Kindheit, also ein Schonraum, so muß man die Jugend lediglich beschützen und abwarten, bis sich die Reifung, die biologisch vorprogrammiert ist, mehr oder weniger von alleine einstellt. Alle Theorien, die psychoanalytische, kulturanthropologischen, wie auch die Evolutions- und Phasentheorien können zu der Schonraumtheorie gerechnet werden<sup>2)</sup>.

Die Funktionen der Gleichaltrigengruppe werden ebenso, je nach theoretischem Standort des Betrachters, andere sein. Ist die Jugend ein Übergangsstadium, so ist die Mitgliedschaft in der Gruppe vorübergehend, mehr zur Orientierung in Alltagsfragen, zur Freizeitgestaltung. Ist die Adoleszenz aber eine eigene Kultur, so wird sich der Jugendliche auch in normativen Fragen hauptsächlich nach seinen Altersgenossen richten.

---

1) Vgl. Blos, *The Child Analyst Looks at the Young Adolescent*, in: Kagan and Coles, *Twelve to Sixteen*, S. 64 und 65.

2) Vgl. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*; Mead, *Adolescence in Primitive and Modern Society*; Rousseau, *Emile*; Hall, *Adolescence*; Kroh, *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*; Muuss, *Adoleszenz*.

4. Dem Dilemma, sich für einen theoretischen Standpunkt entscheiden zu müssen, entgehen manche Wissenschaftler dadurch, daß sie die Entwicklungsaufgaben untersuchen, die jeder Jugendliche in Anbetracht der körperlichen und geistigen Veränderungen bewältigen muß<sup>1)</sup>.

Die sozialen Bezugsfelder, in denen diese Aufgaben gelernt und geübt werden, sind die Familie, die Schule und die Gleichaltrigengruppe, wobei letztere eine recht bedeutende Rolle spielt.

Havighurst nennt folgende, hierarchisch aufgebaute Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter:

- (1) Akzeptieren des eigenen Körperbaus und damit der männlichen oder weiblichen Rolle
- (2) Neue Beziehungen mit Altersgenossen beiderlei Geschlechts
- (3) Gefühlsmäßige Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
- (4) Anstreben wirtschaftlicher Unabhängigkeit
- (5) Wahl und Erlernen eines Berufes
- (6) Entwicklung intellektueller Fähigkeiten
- (7) Der Wunsch nach verantwortlichem Verhalten
- (8) Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
- (9) Aufbau von Werten in Übereinstimmung mit einem entsprechenden Weltbild<sup>2)</sup>.

Ein ähnliches Lernmodell entwickelte Giesecke für das Jugendalter, das folgende Prozesse beinhaltet:

- (1) Prozeß der Emanzipation aus der Abhängigkeit von der Elternfamilie
- (2) Aufnahme von Beziehungen zum anderen Geschlecht

---

<sup>1)</sup> Vgl. z.B. Havighurst, Developmental Tasks and Education, S. 33-71; vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 62 ff.; vgl. Giesecke, Pädagogische Konsequenzen, in: Neidhardt, Jugend im Spektrum der Wissenschaften, S. 189-190.

<sup>2)</sup> Vgl. Havighurst, Developmental Tasks..., S. 33-71.

- (3) Das Erlernen eines Berufes, einschließlich der damit implizierten Verhaltensweisen
- (4) Die Orientierung im System von Angebot und Nachfrage in der Freizeit
- (5) Das Erlernen der Rolle des politischen Bürgers
- (6) Das Erlernen der Ich-Identität<sup>1)</sup>.

In den folgenden Abschnitten soll die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für einige dieser Entwicklungsaufgaben untersucht werden.

### 3.2. Gleichaltrigengruppe und Eltern

Mit den veränderten Wesensmerkmalen des Jugendlichen wandelt sich auch sein Verhältnis zu seinen Eltern. Die biologische und kognitive Entwicklung ermöglichen ihm eine größere Unabhängigkeit, und sein Aktionsradius erweitert sich über die Familie und unmittelbare Nachbarschaft hinaus. Damit geht der Wunsch einher, eigene Entscheidungen treffen zu können und für diese selbst verantwortlich zu sein.

Diese Phase der Loslösung vom Elternhaus, eine der wichtigsten Aufgaben der frühen Adoleszenz, wird von vielen Autoren als problematisch und konfliktgeladen geschildert. Je nach theoretischem Standpunkt variieren die Ursachen, die für die Probleme im Lösungsprozeß verantwortlich gemacht werden. Sind sie sozialer, psychischer, biologischer Natur? Bestätigen empirische Untersuchungen das Vorhandensein solcher Konflikte? Besteht tatsächlich eine unüberwindliche Kluft zwischen den Generationen? Haben sich die Jugendlichen völlig von ihren Eltern entfremdet, um in der eigenen Subkultur unterzutauchen? Welche Rolle spielt die Gleichaltrigengruppe in den Beziehungen zu den Eltern?

Zur Beantwortung obiger Fragen liegen zahlreiche empirische Arbeiten vor. Um das allgemeine Ergebnis vorwegzunehmen: Auch heute sind krisengeladene Generationskonflikte eher die Ausnahme als die Regel. Das bedeutet natürlich nicht, daß man sie nicht kennen und nicht ernstnehmen sollte.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Giesecke, Pädagogische Konsequenzen, in: Neidhardt, Jugend im Spektrum der Wissenschaften, S. 190.

In den folgenden Situationen scheinen Konflikte zwischen den Verhaltenserwartungen der Eltern und den Konformitätsansprüchen der Gleichaltrigen unvermeidlich:

- (1) Vorhandensein einer starken Gleichaltrigengruppe, deren Verhalten und Einstellungen sich wesentlich von denen der Eltern unterscheiden.
- (2) Fehlen eines engen Eltern-Kind-Bezugs, mangelndes elterliches Interesse, fehlendes Verständnis, keine gemeinsamen Familienprojekte.
- (3) Die Wertorientierungen der Eltern sind nicht konsistent, unrealistisch, altmodisch oder hypokritisch.
- (4) Mangelndes Selbstvertrauen des Jugendlichen, selbständig zu handeln, ohne Schuldgefühle zu empfinden<sup>1)</sup>.

Die Konflikttheorien, die in der pädagogischen und soziologischen Literatur den Vorrang haben, scheinen von Beobachtungen an zwei nicht repräsentativen, wenn auch ins Auge fallenden Gruppen von Jugendlichen abgeleitet zu sein: an Verbrecherbanden und an Jugendlichen der Oberschicht, den sogenannten Kulturpubertierenden, die introspektiv und sensibel sind und den Übergang in die Erwachsenenwelt oft nicht ohne Konflikte und professionelle Hilfe schaffen<sup>2)</sup>.

Umfragen und Untersuchungen in normalen Bevölkerungsschichten ergeben ein weit friedlicheres Bild, und die Entweder-Oder-Theorie (d.h. größerer Einfluß der Eltern oder der Gleichaltrigengruppe) scheint sich hier nicht halten zu lassen.

In bestimmten Verhaltensbereichen nimmt der Einfluß der Gleichaltrigengruppe mit zunehmendem Alter zu, in anderen bleibt der Wert des elterlichen Rates fast unangetastet. Amerikanische Jugendliche wurden befragt:

- a) Mit wem sie sich am ehesten identifizieren,
- b) mit wem sie am liebsten ihre Freizeit verbringen,
- c) mit wem sie in Wert- und Einstellungsfragen am ehesten übereinstimmen<sup>3)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Conger, A World They Never Knew, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 222.

<sup>2)</sup> Vgl. Gold, Family Roles, in: Gold, Adolescent Development, S. 131-132.

<sup>3)</sup> Vgl. Bowerman u. Kinch, Changes in Family and Peer Orientation of Children Between the Fourth and Tenth Grades, in: Social Forces, no. 37, 1959, S. 206-211.

Insgesamt nahm die Orientierung nach den Gleichaltrigen von 8,6% bei den Zwölfjährigen auf 48,1% bei den Sechzehnjährigen zu. Innerhalb der einzelnen Bereiche ergaben sich aber große Schwankungen:

	12 J.	16 J.	Differenz
a) Identifikation mit Gleichaltrigengruppe in Prozent	4,3	26,6	22,3
b) Freizeit mit Gleichaltrigengruppe in Prozent	12,9	55,7	42,8
c) Werthaltungen mit Gleichaltrigengruppe in Prozent	18,1	50,6	32,5

Diese Ergebnisse zeigen, daß die Gleichaltrigen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen einen größeren Einfluß gewinnen. 26,6% der Befragten identifizierten sich mit sechzehn Jahren mit ihren Freunden, das sind 22,3% mehr als im Alter von zwölf Jahren. Das ist sicherlich eine beachtliche Zunahme. Aber 73,4% der Sechzehnjährigen orientierten sich nicht an der Gleichaltrigengruppe. Selbst im Freizeitverhalten konnten die Gleichaltrigen nur wenig mehr als die Hälfte der ersten Nennungen auf sich ziehen<sup>1)</sup>.

Andere Untersuchungen führten zu ähnlichen Resultaten. Die Gleichaltrigengruppe spielte bei Fragen des täglichen Lebens, d.h. bei Problemen mit kurzzeitigen Konsequenzen die größte Rolle. In Wertfragen aber und bei wichtigen Problemen richteten die Jugendlichen sich in erster Linie nach den Erwartungen ihrer Eltern<sup>2)</sup>.

Aus allen empirischen Untersuchungen zum Konflikt Eltern/Gleichaltrigengruppe geht hervor, daß dieser nicht aus der besonderen Konstellation des Jugendlichen entsteht, sondern meistens ein Wiederaufbrechen eines Problems aus der Kindheit darstellt. Besteht ein ausgewogenes Eltern-Kind-Verhältnis, so entschieden sich Jugendliche in allen untersuchten Bereichen nicht für die Eltern oder für die Gleichaltrigen, sondern für die Eltern und die Gleichaltrigen. Diese Ergebnisse sind bedeutungsvoll für alle Erzieher. Der Einfluß, den die Gleichaltrigen auf Jugendliche ausüben können, darf demnach nicht losgelöst von der Eltern-Kind-Beziehung gesehen werden. Es ist nicht so, daß Sechzehnjährige über Nacht sozusagen

<sup>1)</sup> Vgl. Bowerman u. Kinch, Changes in Family and Peer Orientation of Children Between the Fourth and Tenth Grades, in: Social Forces, no. 37, 1959, S. 206-211.

<sup>2)</sup> Vgl. Larson, The Relative Influence..., in: Conger, A World They Never Knew, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 220, 221.

alles über Bord werfen, was sie bis dahin von ihren Eltern gelernt haben. Daß neben die Eltern andere Sozialisationskräfte treten, die ihre Entscheidungen auch beeinflussen, ist zu erwarten und sollte nicht überbewertet werden. Läßt sich aber ein Jugendlicher immer und überall von seinesgleichen dominieren, so kann man ihm nicht dadurch helfen, daß man ihm den Umgang mit seiner Clique verbietet. Nur scheinbar wendet er sich ganz unvermittelt von den Eltern ab. In Wirklichkeit war das Verhältnis zu ihnen wahrscheinlich schon längere Zeit gestört - als Kind fehlte ihm aber die nötige Unabhängigkeit, um bei anderen Menschen Anerkennung, Verständnis und Bezugspunkte zu suchen<sup>1)</sup>.

Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen, die sich stark nach den Gleichaltrigen orientieren, ist dementsprechend gering, ebenso haben sie von ihren Freunden - obwohl sie sich nach ihnen ausrichten - ein recht negatives Bild. Selbsteinschätzung korreliert also negativ mit der Orientierung nach der Gleichaltrigengruppe<sup>2)</sup>.

Elterlicher Erziehungsstil und der Einfluß der Gleichaltrigengruppe beeinflussen sich ebenfalls. So wurde ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Laissez-Faire-Stil und Dominieren in der Gleichaltrigengruppe<sup>3)</sup> festgestellt. Die größten Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen wurden bei autokratischem Verhalten der Eltern beobachtet<sup>4)</sup>.

In den meisten Fällen scheint die Gleichaltrigengruppe die Werthaltungen der Eltern im großen und ganzen positiv zu verstärken, da sich Jugendliche, durch Schule oder Wohngegend bedingt, zumeist innerhalb ihrer eigenen sozialen Schicht und deren Werthaltungen bewegen<sup>5)</sup>.

---

1) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 224 f.

2) Vgl. Bronfenbrenner, u.a., Characteristics of Peer- and Adult-Oriented Children, unveröffentlicht. Erwähnt in: Conger, A World They Never Knew, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 221.

3) Vgl. Lorber, Permissive Home Environment, in: Psychology, vol.8 (1), Febr. 1971, S. 12-15.

4) Vgl. Douvan, E. and Adelson, J., The Adolescent Experience, in: Gold, Adolescent Development, S. 135-136.

5) Vgl. Mussen u.a., Child Development, S. 576; vgl. Westley u. Elkin, The Protective Environment and Adolescent Socialization, in: Social Forces, 35, 1957, S. 243-249.

Eltern und Gleichaltrigengruppe können und müssen also beide dazu beitragen, daß der Jugendliche größere Selbständigkeit gewinnt, eigene Entscheidungen treffen kann, sich von den engen emotionalen Banden zu seinen Eltern löst. Die Selbständigkeit eines Jugendlichen im Jahre 1977 bedeutet sicherlich eine größere und andere Selbständigkeit, als sie vor zwanzig oder dreißig Jahren vonnöten war. Das muß aber nicht heißen, daß diese neue, erweiterte Selbständigkeit gegen die Eltern gerichtet sein muß.

Ebenso ist die Aufnahme von freundschaftlichen Beziehungen mit Gleichaltrigen oder anderen Erwachsenen nicht notwendigerweise mit unlösbaren Konflikten verbunden, sofern sich die Eltern nicht dagegen auflehnen oder ihrem Kind einfach nicht zutrauen, selbst wählen und entscheiden zu können.

So wie jede Erziehung von Anfang an darauf angelegt sein sollte, eines Tages überflüssig zu werden, da der junge Mensch selbst seine Erziehung in die Hand nehmen kann, so ist es aber genau so falsch, bei aufkommenden Problemen und Meinungsverschiedenheiten die Flinte ins Korn zu werfen und den Jugendlichen auf das Urteil seiner Freunde zu verweisen. Diese Freunde sind wichtig für ihn, weil er sich mit ihnen vergleichen kann, seine neuen Anschauungen an ihnen ausprobieren und mit ihnen in die Rolle des Erwachsenen hineinwachsen kann. Aber er braucht auch noch seine Eltern, weil ihre Anerkennung, ihre Wertschätzung ihm Sicherheit verleihen in einer Zeit, in der alles unsicher geworden ist. Eine Fünfzehnjährige drückte dies so aus:

"Ich sehe meine Mutter nur selten, weil sie einen anspruchsvollen Beruf hat. Aber, ich glaube, das macht sie noch wichtiger für mich, denn ich schätze dann umso mehr, wenn sie zu Hause ist; sie sagt mir dann, daß bei mir alles in Ordnung ist, und daß sie stolz auf mich sei."<sup>1)</sup>

Es ist also wichtig, daß die Bereitschaft füreinander dazusein, auch im Jugendalter aufrechterhalten wird. Die Fähigkeit zur Selbständigkeit, die Emanzipation vom Elternhaus, werden zwar in der Gleichaltrigengruppe getestet, aber nicht durch sie allein gewonnen.

Wirkliche Selbständigkeit ist das Ergebnis einer gleichbleibenden konsequenten,

---

<sup>1)</sup> Kagan, Early Adolescence, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 103.

verstehenden, emotional warmen Erziehung<sup>1)</sup>. Diese Selbständigkeit entsteht aber auch im Spannungsfeld zwischen Werthaltungen des Elternhauses und denen der Gleichaltrigengruppe. Nur wenn keinerlei Kommunikation zwischen dem Jugendlichen und seinen Eltern mehr besteht, läßt auch der Druck Gleichaltrigengruppe - Eltern nach, und alle Entscheidungen werden zugunsten der Gleichaltrigengruppe gefällt<sup>2)</sup>. Dieses Ergebnis erklärt auch eine weit verbreitete Ansicht, daß nämlich Entscheidungen aller Jugendlichen grundsätzlich zugunsten der Gleichaltrigengruppe ausfallen. Dies ist aber demnach nur dann der Fall, wenn kaum mehr eine Beziehung zwischen dem Jugendlichen und seinen Eltern besteht.

Über die Entstehung sogenannter Verbrecherbanden und ihren Einfluß auf Jugendliche gibt es divergierende Meinungen und Theorien. Allen ist aber gemeinsam, daß es keine monokausale Erklärungsweise gibt. Hier spielen sowohl kulturelle, familiäre, als auch Persönlichkeitsgründe eine Rolle, und welche Konstellation oder Interaktion dieser Kräfte kriminelles Verhalten verursachen, kann heute noch nicht zuverlässig vorhergesagt werden. Das Ehepaar Sh. und E. Glueck, das seit über dreißig Jahren in großangelegten Längsschnittuntersuchungen den Ursachen nachgegangen ist, die zu kriminellem Verhalten führen, kommt zu dem Schluß, daß:

"der überragende Einfluß der sozialen Umwelt bzw. der Kultur weniger signifikant für die Verursachung von Delinquenz und kriminellem Rückfallverhalten ist als die Erbanlagen des Individuums und die elterlichen Einflüsse in den Jahren der frühen Kindheit, in denen die Plastizität des Kindes am größten ist"<sup>3)</sup>.

Eisenstadt sieht eine starke Verbindung zwischen Familien- und Gesellschaftsstruktur. Lose organisierte Verbrecherbanden entstehen in Wohngegenden, in denen die Familie jeglichen Zusammenhalt und Orientierung verloren hat. Delinquente Gruppen organisieren sich häufig in Auflehnung gegen das bestehende Schulsystem; rebellierende Gruppen hängen meist einer sogenannten

---

1) Viele Untersuchungen bestätigen diese Hypothese, um nur einige zu nennen: Douvan and Adelson, *The Adolescent Experience*; Erikson, *Jugend und Krise*; Mussen u.a., *Child Development*, S. 622-635.

2) Vgl. Brittain, *Adolescent Choices and Parent-Peer Cross Pressures*, in: *American Sociological Review*, 28, 1963, S. 385-391.

3) Vgl. Glueck, *Delinquents and Nondelinquents in Perspective*, S. 170.



"Jugendideologie" an mit dem Ziel, neue Werte an die Stelle der der Erwachsenengeneration zu setzen. Alle diese Gruppen sind eindeutig gegen die Familie gerichtet und versuchen, deren Autorität zu unterwandern<sup>1)</sup>. Der Einfluß solcher radikalen Banden kann auf einzelne Jugendliche magnetisch wirken, aber auch hier bedarf es noch weiterer, differenzierender Untersuchungen, um mehr als spekulative Aussagen machen zu können.

Zusammenfassend muß also betont werden, daß die vorliegenden Forschungsarbeiten eine Vielzahl von Variablen für die Erklärung des Verhältnisses des Jugendlichen zu seinen Eltern und/oder zu seiner Gleichaltrigengruppe zugrundelegen.

Als allgemeine Tendenzen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren haben sich ergeben, daß die Bedeutung der Peer Group mit etwa dreizehn Jahren ihren Höhepunkt erreicht. In diesem Alter wird der Druck der Freunde als besonders bedrohlich empfunden, da der Jugendliche sich noch sehr an seine Eltern gebunden fühlt<sup>2)</sup>.

Übereinstimmend wurde auch festgestellt, daß sich Jugendliche in Fragen mit kurzfristigen Konsequenzen eher nach den Normen der Gleichaltrigengruppe entscheiden, ebenso in Fragen, deren Beantwortung nur vorübergehend von Bedeutung ist, z.B. welches Kleid man anziehen soll etc.<sup>3)</sup>.

Auch zum Thema Generationskonflikt konnte man differenzierende Aussagen machen. Bei Befragungen legten Jugendliche Wert auf eine Unterscheidung ihrer Einstellung gegenüber ihren Eltern und der gegenüber Erwachsenen im allgemeinen. Die Mehrzahl der befragten Fünfzehnjährigen bezeichnete ihre Eltern als für ihre Probleme verständnisvoll, aber die Erwachsenen allgemein als ablehnend<sup>4)</sup>. Riesman deutet in diesem Zusammenhang auch auf die Konflikte hin, die zwischen den verschiedenen jugendlichen Gruppen bestehen, und ist der Ansicht,

---

1) Vgl. Eisenstadt, From Generation to Generation, S. 306 ff.

2) Vgl. Constanzo u. Shaw, Conformity as a Function of Age Level, in: Child Development, 37, 1966, S. 967-975.

3) Vgl. Brittain, Adolescent Choices and Parent-Peer Cross-Pressures, in: American Sociological Review, 28, 1963, S. 385-391.

4) Vgl. Harris, Change, Yes - Upheaval, No. In: Life, 70, Jan 8, 1971, S. 22-27.

daß diese genau so zahlreich seien wie die Probleme zwischen den Generationen<sup>1)</sup>.

Gewisse Spannungen und Auseinandersetzungen über die Anschauungen und Erwartungen der Eltern und die der Gleichaltrigengruppe sind eine normale Erscheinung im Lösungsprozeß vom Elternhaus. In bestimmten Lernbereichen ist der Einfluß der Gleichaltrigengruppe mit zunehmendem Alter deutlicher zu spüren als in anderen. Entstehen aber unüberwindbare Konflikte, so kann man tieferliegende Probleme in der Person des Heranwachsenden vermuten. Warum ist es für ihn so wichtig, bei seinen Freunden um jeden Preis populär zu sein? Will er vielleicht seinen Eltern zeigen, daß er, wenn nicht zu Hause, so doch unter seinesgleichen beliebt ist? Hat er es nie gelernt, eigene Entscheidungen zu treffen - schließt er sich deshalb kritiklos dem Urteil der anderen an?

Die Zeit der Adoleszenz ist daher nicht nur für den Jugendlichen, sondern auch für Eltern und Erzieher eine problematische, und man kann ihnen viel Geduld, Einfühlungsvermögen und Wissen um die Sorgen der Heranwachsenden wünschen.

### 3.3. Gleichaltrigengruppe und Selbstfindung

Der Prozeß der Selbstfindung, die Suche nach der eigenen Identität, nimmt in allen Thesen zum Jugendalter einen wichtigen Platz ein.

Bei Rousseau ist der Sinn des Jugendalters die sogenannte zweite Geburt des Menschen<sup>2)</sup>. In der geisteswissenschaftlichen Theorie Sprangers ist die Adoleszenz die Zeit, in der der Mensch sein Selbst entdeckt. Jetzt ist der Heranwachsende fähig, zu wählen und zu entscheiden, was für ihn richtig ist, jetzt kann er seine Erziehung selbst in die Hand nehmen<sup>3)</sup>. Andere Begriffe, die die Ausbildung "eigenständigen Handelns"<sup>4)</sup>, im Gegensatz zu der mehr passiv zu verstehenden Sozialisation, beschreiben, sind Selbstentfaltung und Personalisation.

---

1) Vgl. Harris, *The Young are Captives of Each Other: A Conversation with David Riesman*, in: *psychology today*, Oct. 1969, S. 28 ff.

2) Vgl. Rousseau, *Emile*, S. 172 ff.

3) Vgl. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, S. 166 ff.

4) Vgl. Dienelt, *Anthropologie des Jugendalters*, S. 79.

In Eriksons Stufenmodell ist die Erreichung der Identität nicht nur das Zentralproblem der Adoleszenz, sondern auch die Voraussetzung für die Liebesfähigkeit des Erwachsenen und dafür, daß er eines Tages sein Leben als das unter den gegebenen Umständen einzig mögliche ansieht<sup>1)</sup>. Die Identität kann, nach Erikson, nur durch die Überwindung der sogenannten Identitätskrise erreicht werden und besteht in der Erfahrung, daß zwischen Kindheit, Jugend und dem, was man eines Tages sein wird, eine Kontinuität besteht<sup>2)</sup>.

Auch Lewins "Randpersönlichkeit", womit er den Jugendlichen auf der Grenze zwischen Kindheit und Erwachsensein bezeichnet, befindet sich auf der Suche nach einem neuen Ziel, auf dem Weg in neue, noch unstrukturierte Bereiche seines Lebensraumes<sup>3)</sup>.

Der Jugendliche zeichnet sich durch Unsicherheit heute und Arroganz am nächsten Tag aus; alle Standpunkte werden hinterfragt, kritisiert. Die Gruppe der Gleichaltrigen spielt daher in dieser Zeit eine besondere Rolle. Wenn alles im Fluß ist, findet der Jugendliche hier vorübergehend eine gewisse Ersatzidentität, ein Gefühl der Zugehörigkeit, der Geborgenheit.

Dieses Bild des zweifelnden, konfliktgeladenen Jugendlichen ist in der Literatur so verbreitet, daß man überrascht ist festzustellen, daß empirischen Untersuchungen zufolge fast ein Drittel aller jungen Menschen ohne "Identitätskrise" ihr Selbst, ihre Identität erreichten und etwa ein Viertel, trotz erlebter Krise, sich nicht über ihre Identität klar wurden.

An einer amerikanischen Universität wurden 86 erwachsene Studenten befragt mit dem Ziel, die Universalität der von Erikson postulierten Identitätskrise zu überprüfen<sup>4)</sup>. Es wurden vier Identitätsstufen operationalisiert; in jeder Stufe konnte eine "Krise" bestehen oder ein sogenanntes "Commitment". Mit "Krise" wurde das Schwanken zwischen verschiedenen Alternativen bezeichnet, und mit "Commitment" beschrieb man den Zustand, daß der Befragte ohne Zögern eine

---

1) Vgl. Erikson, *Childhood and Society*, S. 268.

2) Vgl. ebd., S. 262.

3) Vgl. Lewin, *Field Theory in Social Science*, S. 135-137.

4) Vgl. Marcia, *Development and Validation of Ego Identity Status*, in: Muuss, *Adolescent Behavior*, S. 277-290.

verantwortliche Entscheidung fällen konnte. Die Identität im Sinne Eriksons wäre also dann erreicht, wenn der Befragte verantwortliche Entscheidungen treffen kann, nachdem er eine Phase des Schwankens, der Unsicherheit durchlaufen hat.

Folgende Stufen konnten erreicht werden:

1. Identitätskonfusion.

Kennzeichen: Keine Entscheidung. Erlebte "Krise".

2. Sperre (foreclosure).

Kennzeichen: klare Hingabe an Ziele und Werte, und zwar an die der Eltern oder anderer Vorbilder. Keine "Krise".

3. Moratorium.

Kennzeichen: Schwaches Entscheidungsvermögen. Akut erlebte "Krise".

4. Identität erreicht.

Kennzeichen: Klare Entscheidungen. Erlebte "Krise".

Die 86 Vpn konnten folgendermaßen eingestuft werden:

Identitätskonfusion (Krise)	21 (24,4%)
Sperre (keine Krise)	24 (27,9%)
Moratorium (Krise)	23 (26,8%)
Identität erreicht (Krise)	18 (20,9%)

Interpretiert man diese Ergebnisse und vergleicht sie mit dem Identitätsmodell von Erikson, so lassen sich die folgenden Behauptungen aufstellen:

1. Nicht alle Erwachsenen, die als Jugendliche eine Krise erlebt haben, erreichen auch eine Identität in dem definierten Sinne (vgl. Punkt 1, oben).
2. Klare Entscheidungen konnten auch getroffen werden, wenn keine "Krise" in der Adoleszenz erlebt wurde (vgl. Punkt 2, oben).
3. Obwohl 72,1% der Befragten insgesamt eine Krise erlebt hatten, erreichten nur 20,9% eine autonome Identität (vgl. Punkt 4, oben).

In einer anderen empirischen Untersuchung zur Identitätsfindung wurden die vier Identitätsstufen der soeben zitierten Befragung mit der moralischen Entwicklung der hundertsechunddreißig befragten Studenten verglichen. Es ergab sich ein

eindeutiger Zusammenhang zwischen moralischer Entwicklungsstufe und erreichter Identitätsstufe<sup>1)</sup>. Da aber die moralische Entwicklung eng mit der kognitiven Entwicklung in Verbindung steht, läßt sich die Eriksonsche These - daß die Identitätssuche die zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters darstellt - in dieser Form nicht halten.

Auch wenn diese Ergebnisse sicherlich noch der Überprüfung bedürfen, sind sie pädagogisch relevant. Es scheint demnach noch eine andere Art der Identität zu geben: Identität durch Identifikation mit den Werten der Eltern oder anderer Vorbilder (vgl. Punkt 2, S. 69). Dies ist keine autonome Identität, wie sie außer von Erikson auch von den meisten Pädagogen gefordert wird, sondern eine Identität durch "Außen-Lenkung" (vgl. S.19). Interessant ist, daß die Identität durch Identifikation mit den Werten der Eltern und anderer Vorbilder nicht als problematisch erlebt bzw. erworben wurde. Es wäre zu untersuchen, inwieweit Menschen, die die Identitätsstufe 2 erreicht haben, lebenslanglich durch die Einstellungen und Entscheidungen der Gleichaltrigen beeinflusst werden und aus ihrer Zugehörigkeit zu einer großen Bezugsgruppe ihre Sicherheit und krisenloses Aufwachsen ableiten können.

Betrachtet man die Gruppe der Menschen mit Identitätskonfusion (vgl. Punkt 1, S. 69), so läßt sich vermuten, daß sie am ehesten gefährdet ist, von der Gleichaltrigengruppe dominiert zu werden; Menschen, die sich in einem Identitätsmoratorium befinden (vgl. Punkt 3, S. 69), werden ein hohes Orientierungsbedürfnis nach den Verhaltensweisen der Gleichaltrigen aufweisen.

Anders ausgedrückt, heißt das doch, daß das heute aktuelle Prinzip der emanzipatorischen Erziehung nur für etwa die Hälfte der Schüler (26,8 % + 20,9 %) - in der zitierten Studie waren die Befragten alle Hochscholstudenten - relevant ist. Viele Menschen scheinen erwachsen zu werden, ohne je in einen gefährlichen Zustand der inneren Auflehnung gegen traditionelle Werte zu gelangen. Mit dieser Feststellung soll das Problem der emanzipatorischen Erziehung nicht vereinfacht werden. Auch soll kein Urteil über die emanzipatorische Erziehung gefällt werden. Beim Studium der angeführten Untersuchung drängte sich allerdings die Frage auf, ob hier nicht ein empirischer Hinweis dafür gesehen werden

---

<sup>1)</sup> Vgl. Kohlberg and Gilligan: The Adolescent as a Philosopher, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 165.

kann, daß Emanzipation zwar angestrebt werden sollte, aber nicht bei allen Schülern erreicht werden kann.

Es ist auch zu fragen, ob die Kinder, die nie die Identitätsstufe 4 erreichen können, nicht ein Recht auf eine nicht-emanzipatorische Erziehung haben. Weiter wäre zu untersuchen, ob die von Wurzbacher gegebene Definition von Personalisation als "Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstruktur wie als sinngebende, koordinierende und verantwortlich gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur"<sup>1)</sup> in dieser Form beibehalten werden kann. Personalisation in diesem Sinne als die Stufe der eigentlichen Menschwerdung wäre somit ein Privileg für jene Wenigen, die geistig die Stufe der formalen Operationen, seelisch die einer autonomen Identität und moralisch die Orientierung nach universalen ethischen Prinzipien erreicht haben. Selbstfindung durch eine Bezugsgruppe – seien dies die Gleichaltrigen, die Eltern, die Gesellschaft – ist ein pädagogisch außerordentlich wichtiger Bereich, der aber noch kaum untersucht worden ist.

### 3.4. Gleichaltrigengruppe und Schule

In der geistigen Entwicklung erlangen viele Jugendliche in der frühen Adoleszenz die höchste geistige Entwicklungsstufe, die nach Piaget die Stufe der formalen Operationen benannt ist<sup>2)</sup>. Der junge Mensch, der diese Stufe erreicht hat, kann abstrakt und logisch denken.

Bei einer amerikanischen Untersuchung hatten die im folgenden aufgeführten Prozentzahlen die Stufe der formalen Operationen, d.h. die Fähigkeit zu abstraktem Denken, erreicht:

Zehn- bis Fünfzehnjährige:	45 Prozent
Sechzehn- bis Zwanzigjährige:	53 Prozent
Einundzwanzig- bis Dreißigjährige:	65 Prozent <sup>3)</sup>
Fünfundvierzig- bis Fünfzigjährige:	57 Prozent

---

<sup>1)</sup> Wurzbacher, in: Dienelt, Pädagogische Anthropologie des Jugendalters, S. 145, Hervorhebungen sind von der Verfasserin.

<sup>2)</sup> Piaget, Le développement mental de l'enfant.

<sup>3)</sup> Vgl. Kohlberg and Gilligan, The Adolescent as a Philosopher, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 158.

Aus der Gruppe der Zehn- bis Zwanzigjährigen konnte demnach nur etwa die Hälfte logisch und abstrakt denken. Dies ist insofern aufschlußreich, da die moralische Entwicklung parallel zur kognitiven Entwicklung verläuft<sup>1)</sup>. Das heißt, daß bestimmte kognitive Stufen die Voraussetzung - allerdings nicht die Garantie - für die moralische Entwicklung sind. Kohlberg hat, in Anlehnung an Piaget, sechs moralische Entwicklungsstufen formuliert und sie mit den Stufen der geistigen Entwicklung nach Piaget parallelisiert:

Geistige Entwicklung	Moralische Entwicklung
Konkrete Operationen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientierung nach Strafe - Gehorsam.</li> <li>2. Instrumenteller Hedonismus und konkrete Gegenseitigkeit.</li> </ol>
Formale Operationen	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Orientierung in Richtung auf zwischenmenschliche Beziehungen der Gegenseitigkeit.</li> <li>4. Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, fester Regeln und der Autorität.</li> <li>5a) Sozialer Kontrakt, Perspektive einer utilitarischen Gesetzgebung.</li> <li>b) Orientierung nach höherem Gesetz und Gewissen.</li> <li>6. Orientierung nach universalem ethischen Prinzip<sup>2)</sup>.</li> </ol>

Die entwicklungspsychologischen Befunde von Piaget und Kohlberg sind für die Bedeutung des Einflusses der Gleichaltrigengruppe auf das Verhalten des Jugendlichen in der Schule nicht belanglos. Wenn nur etwa 50% dieser Altersgruppe die Stufe der formalen Operationen erreicht und die andere Hälfte moralisch auf der Stufe des instrumentellen Hedonismus stehenbleibt - was soviel wie eine ich-bezogene, nutzenbringende Moral bedeutet - so kann man auch hierin eine Erklärung für das Hingezogensein zu den kurzfristigen Zielen der Gruppe sehen; umso mehr, je mehr sich ein Schüler in der Schule Überfordert fühlt.

<sup>1)</sup> Vgl. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde.

<sup>2)</sup> Vgl. Kohlberg and Gilligan: The Adolescent as a Philosopher, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 165.

Obwohl sehr viele Forschungsarbeiten zu dem Problem Gleichaltrigengruppe und Schule vorliegen, haben sie bisher kaum Eingang in pädagogisches und didaktisches Denken gefunden. Nach wie vor steht man der mangelnden Motivation und den schlechten Schülerleistungen klagend und resignierend gegenüber. Nur die Drohung mit schlechten Noten und die Forderung der Eltern nach Leistung scheinen vorübergehend Abhilfe zu schaffen.

Die allgemeine Unlust am Lernen, die sich gerade in der frühen Adoleszenz bemerkbar macht, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß die Schule ihre Hauptaufgabe in der Wissensübermittlung und weniger in der Erziehung sieht. Der affektive Bereich ist aber gerade für den heranwachsenden Menschen von besonderer Wichtigkeit, weil er sein Selbst, seine Werte und Einstellungen neu definieren muß, weil für ihn der emotionale Bereich genau so bedeutsam ist wie der kognitive.

Coleman kritisiert, daß man den Anschauungen und Verhaltensmustern der Schüler zu wenig Beachtung schenke und sie nicht in die Erziehungsziele mit einplane. Man überläßt

"die Bildung von Verhaltensmustern (standards) den Jugendlichen selbst, ebenso überläßt man sie den Aktivitäten, die sie zufällig gerade interessieren."<sup>1)</sup>

Auch Bronfenbrenner kommt in einer Vergleichsstudie, in der er die Auswirkungen des Druckes der Gleichaltrigen auf sowjetische und amerikanische Schüler untersucht, zu dem Schluß, daß es unverantwortlich sei, diesen Einfluß nicht für die Erziehungsziele der Eltern und der Schule nutzbar zu machen, wie dies z.B. in der UdSSR geschehe<sup>2)</sup>.

Zwei Variablen scheinen die Einstellung der Jugendlichen zur Schule im wesentlichen zu bestimmen: (1) ihre Freundschaften und ihr Ansehen in der Gleichaltrigengruppe; (2) ihre Leistungen (Für weniger als 10% der befragten Schüler spielte das Verhältnis zu ihren Lehrern eine Rolle<sup>3)</sup>).

---

<sup>1)</sup> Coleman, The Adolescent and the Schools, S. 34.

<sup>2)</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Response to Pressure from Peers Versus Adults Among Soviet and American School Children, in: International Journal of Psychology, 2, no.3, 1967, S. 199-207.

<sup>3)</sup> Vgl. Gold, Student, in: Gold, Adolescent Development, S. 211.



Beide Faktoren hängen zusammen, d.h. die Bedeutung, die ein Schüler seinem Status in der Gleichaltrigengruppe beimißt, entscheidet in vielen Fällen über seine akademischen Leistungen. Oder, anders ausgedrückt, ist ein Schüler unter seinesgleichen nicht beliebt, so wird er sehr viel mehr Zeit darauf verwenden, sein Image zu pflegen, als für die Schule zu arbeiten.

In einer amerikanischen Untersuchung suchte man eine Erklärung für eine bekannte Erscheinung, daß Kinder, die in der Grundschule hochmotiviert sind, oft in der Pubertät und auch darüber hinaus keinerlei Interesse mehr am Lernen zeigen. Die Ergebnisse zeigten einen engen Zusammenhang zwischen dem Notenabfall und der Zeitdauer, die ein Kind im Kreise seiner Freunde verbrachte. Mit der einsetzenden Pubertät schien die Popularität bei ihren Freunden wichtiger zu sein als alles andere. Aus dieser Überbewertung der sozialen Bezüge resultierten dann Einstellungen, die für längere Zeit eine "geringe akademische Motivation" zur Folge hatten<sup>1)</sup>.

Hat die Popularität unter den Freunden für viele Schüler Konsequenzen für ihre ganze weitere Schullaufbahn, so muß man sich natürlich fragen, welche Eigenschaften diese zu steigern oder zu vermindern vermögen und, warum gute Noten offenbar nicht zu der Liste der zu erstrebenden Qualitäten gehören.

Bei Jungen und Mädchen ergaben sich als die beliebtesten Eigenschaften: gutes Aussehen, das für die Mädchen noch wichtiger war, Freundlichkeit, Liebenswürdigkeit, Begeisterungsfähigkeit, Ordentlichkeit, gute Laune und Sinn für Humor. Bei den Jungen stand außerdem Sportlichkeit an der Spitze, und bei den Mädchen war eine gewisse Ruhe ein geschätztes Merkmal<sup>2)</sup>.

Die nicht akzeptierten Schüler konnten in zwei Gruppen eingeteilt werden:

a) die Abgelehnten und b) die Nicht-Auffallenden. Um abgelehnt zu werden, genügte es, wenn man die obengenannten Eigenschaften mit negativem Vorzeichen erhielt, also nicht gut aussehend war, keinen Sinn für Humor hatte etc..

---

1) Vgl. Finger and Silverman, Changes in Academic Performance in the Junior High School, in: Personnel and Guidance Journal, 45, 1966, S. 157-164.

2) Vgl. Gronlund and Anderson, Personality Characteristics, S. 329 f.

Aber die Kinder, die nicht abgelehnt und auch nicht akzeptiert wurden, wurden von ihren Mitschülern gar nicht wahrgenommen. Ihnen gab man lediglich die Eigenschaft "ruhig", und ansonsten hielt man sie keiner Beurteilung für wert.

Die pädagogische Implikation dieser Untersuchung ist die, daß es die gutaussehenden, humorvollen und begeisterungsfähigen Schüler natürlich nicht nur leichter haben, bei ihren Freunden anerkannt zu werden, sondern auch bei den Lehrern. Die Beliebtheit unter den Freunden scheint aber darüber hinaus auch ein Maßstab zu sein für die Beliebtheit außerhalb der Schule<sup>1)</sup>. Daher wäre es eine lohnende, erzieherische Aufgabe für den Lehrer, die ruhigen, übersehenen Schüler in die Aufmerksamkeit der Klasse zu bringen.

Eine weit publizierte Untersuchung erbrachte, daß akademische Leistungen an amerikanischen Schulen nicht durch die Gleichaltrigengruppe verstärkt würden, und daher keinen Anreiz für die Schüler der High School hätten<sup>2)</sup>. Nach den Einflüssen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung befragt, gaben 59% der Befragten an, daß ihnen ihre Freunde am meisten zur Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit geholfen hätten, und 68% wünschten sich mehr Freunde<sup>3)</sup>.

Betrachtet man die Gruppe der Schüler mit hohem Ansehen in der Gleichaltrigengruppe, so können diese, sofern sie die nötigen Persönlichkeitseigenschaften haben, durchaus auch gute Leistungen aufweisen, Leistungen allein genügen aber nicht, um beliebt zu sein<sup>4)</sup>. Andererseits sind Jugendliche mit hohem Ansehen viel autonomer in ihren Entscheidungen, während Jugendliche mit geringem Ansehen größeren Wert auf Konformität mit den Freunden legen<sup>5)</sup>.

Einige Untersuchungen scheinen zu bestätigen, daß Schüler, die leistungsmotiviert sind, sich vor allem durch ein gutes Eltern-Kind-Verhältnis auszeichnen.

---

1) Vgl. Gronlund and Whitney, Relation Between Pupils' Social Acceptability in the Classroom, in the School, and in the Neighborhood, S. 267 f.

2) Vgl. Coleman, The Adolescent Society, S. 244 ff., 276.

3) Vgl. Leidy and Starry, the american adolescent, in: Thornburg, contemporary adolescence, S. 157.

4) Vgl. Tannenbaum, Adolescent Attitudes Toward Academic Brilliance, S. 46-48.

5) Vgl. Ringness, Identification Patterns, in: Muuss, Adolescent Behavior, S. 374.

Die Eltern dieser Kinder hatten mehr gemeinsame Projekte mit ihren Kindern, teilten sich mit, hatten Vertrauen und ermutigten, sie waren nicht streng und nachtragend. Die Schüler selbst hatten eine größere Selbstsicherheit und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten<sup>1)</sup>.

Die Frage, warum in den wenigsten Gleichaltrigengruppen akademische Leistungen ein begehrenswertes Ziel sind, hat sich hauptsächlich auf zwei Variablen zurückführen lassen. Zunächst wird ein signifikanter Zusammenhang zwischen der von den Schülern empfundenen Relevanz des Schulgeschehens für das spätere Leben festgestellt<sup>2)</sup>. Je weniger man einen Sinn in dem zu lernenden Stoff sieht, umso mehr gilt die Norm, nur soviel zu leisten, daß es gerade noch reicht! In diesem Zusammenhang sind auch die neueren Ansätze in den Vereinigten Staaten, wie Career Education, Education by Choice, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, zu sehen.

Die zweite Erklärung für die anti-akademische Einstellung der Gleichaltrigengruppe wurde in der großen Bewertung der Gruppenzugehörigkeit im Jugendalter gesehen. Gruppenzugehörigkeit und Einzelleistung, letztere wird ja allein in unserem Schulsystem benotet, schließen sich gegenseitig aus. Viele Schüler ziehen es daher vor, der Gruppe den Vorrang zu geben. Coleman sieht hierin auch die Erklärung für den hohen Status, den der Sport in diesem Alter hat, da hier nicht der Einzelne, sondern eine Gruppe gegen eine andere in Konkurrenz tritt<sup>3)</sup>. Ein guter Schüler hingegen verschlechtert automatisch die Position seines Nachbarn mit seinen eigenen verbesserten Leistungen! Man mußte demnach in Schulen, die nicht auf einer individuellen Basis benoten, weniger Gruppendruck gegen gute Leistungen finden, oder in Schulen, die mehr die Gruppenarbeit bewerten. Letzteres wird von Bronfenbrenner eindeutig von Untersuchungen an sowjetischen Schulen bestätigt<sup>4)</sup>, und die vorläufigen Ergebnisse der in Großbritannien und U.S.A. praktizierten Open Education scheinen diese Vermutungen auch zu unterstützen<sup>5)</sup>.

---

1) Vgl. Morrow and Wilson, Family Relations, in: Gold, Adolescent Development, S. 246.

2) Vgl. Stinchcombe, Rebellion in a High School, S. 128 ff.

3) Coleman, Academic Achievement and the Structure of Competition, in: Harvard Educational Review, 29, no.4, 1959, S. 330-351.

4) Vgl. Bronfenbrenner, Response to Pressure from Peers Versus Adults ....., in: International Journal of Psychology, 1, no.3, 1967, S. 199-207.

5) Vgl. Silberman, Open Classroom, S. 84-92. Vgl. Barth, Open Education and the American School, S. 72-74.

Erfolgversprechend scheint auch das sogenannte "peer-tutoring" zu sein, wobei sich Schüler untereinander helfen. Das "peer-tutoring" soll unter den Schülern größere Zufriedenheit in der Schule, weniger Schwierigkeiten beim Lernen und zunehmendes Verständnis für die Schwierigkeiten anderer Kinder in der Klasse auslösen<sup>1)</sup>.

Außer den weniger populären Schülern, die sich mehr mit der Gleichaltrigen-gruppe identifizieren und den Schülern mit schlechten Leistungen, sind vor allem Kinder der unteren sozialen Schichten und Kinder von Minoritätengruppen in hohem Maße von dem Urteil der Gleichaltrigen-gruppe abhängig<sup>2)</sup>. Folgende Aussage aus dem Coleman Report sollte zum Nachdenken anregen:

"Das Verhalten der Mitschüler hat auf die Leistungsschwankungen von Minoritätenkindern weit mehr Einfluß als irgendein Faktor der Schuleinrichtung und geringfügig mehr als die Qualität des Lehrkörpers."<sup>3)</sup>

Danach sind für Minoritätenkinder die Einstellungen ihrer Freunde weit wichtiger als für ihre Lernmotivation, eine gut ausgestattete Schule oder ein qualifizierter Lehrer.

Befremdung und nachfolgende Resignation oder Ablehnung von Schulprogrammen konnten auch vielfach dort gefunden werden, wo Schüler das Gefühl hatten, daß man hinter ihrem Rücken Entscheidungen traf, die sie unmittelbar betrafen<sup>4)</sup>.

Bei der ersten White House Conference on Youth, die 1971 stattfand, machte man den Versuch, die Jugendlichen selbst über ihre Probleme mitdiskutieren und mitentscheiden zu lassen. Als Teilnehmer waren nicht nur Psychologen, Pädagogen und Politiker eingeladen, sondern auch Jugendliche aus allen Schichten und

---

1) Vgl. DeVries, Learning Games and Student Teams..., in: American Educational Research Journal, vol.10, 4, 1973, S. 307-318.

2) Vgl. Katz, Some Motivational Determinants of Racial Differences in Intellectual Achievements, in: International Journal of Psychology, 1, no.1, 1967, S.1-12.

3) Coleman, Equality of Educational Opportunity, 1966, S. 302.

4) Vgl. Seeman, The Meaning of Alienation, in: American Sociological Review, 24, no.6, 1959, S. 783-791.  
Vgl. Bronfenbrenner, Sources of Alienation, in: Scientific American, August 1974, Vol. 231, no.2, S. 60.

Rassen<sup>1)</sup>. Daß die Welt der Erwachsenen und die der Jugendlichen gar nicht so weit auseinanderfallen, sofern man sich gegenseitig ernst nimmt, kann man aus folgender Bemerkung entnehmen:

"Nur bei zwei Abstimmungen ergaben sich nennenswerte Meinungsverschiedenheiten zwischen Jugendlichen und Erwachsenen - Hunderte von Themen waren diskutiert worden... Ideologische Unterschiede, ja; Generationsunterschiede, nein." <sup>2)</sup>

So kam die New York Times zu dem Schluß, daß diese Konferenz

"...ernstzunehmende Zweifel über die Berechtigung der Behauptung aufkommen ließ, daß die Jugend eine eigene Subkultur ist, wie uns Legende und Soziologie oft glauben machen"<sup>3)</sup>.

Unter den vielen Beschlüssen dieser Konferenz ist vielleicht einer in der Retrospektive besonders interessant. Unter Punkt 11.17K wird (1971 i. d. Verf.) im Hinblick auf die inhumane Behandlung der vietnamesischen Bevölkerung durch die amerikanische Regierung und auf häufige Lügen gegenüber dem amerikanischen Volk gefordert, daß Präsident Nixon und seine Berater zurücktreten<sup>4)</sup>.

Nixon selbst hat diese Konferenz mit folgenden Worten eingeleitet:

"Zu einer Zeit..., wenn viele unserer jungen Menschen zu Recht fragen: "Wer hört zu? Wer kümmert sich um uns?" - hoffe ich, daß diese Konferenz des Weißen Hauses die Antwort findet, vor allem durch die aktive Beteiligung vieler Jugendlicher"<sup>5)</sup>.

Die weiteren politischen Ereignisse in den U.S.A. scheinen Eisenstadts Hypothese zu bestätigen, daß die große Bedeutung der Jugendgruppen für die moderne Gesellschaft darin liegt, daß die Weitergabe des sozialen Erbes und gesellschaftliche Änderungen weitgehend, wenn nicht ganz, von ihnen ausgehen<sup>6)</sup>.

---

1) Vgl. Report of the White House Conference on Youth (1971), S. 1 u. 4.

2) Ebd., S. 8.

3) Ebd., S. 8.

4) Vgl. ebd., S. 275.

5) Ebd., S. 1.

6) Vgl. Eisenstadt, Von Generation zu Generation, S. 336.

### 3.5. Gleichaltrigengruppe und Aufnahme der Beziehungen zum anderen Geschlecht

Mit der geschlechtlichen Reifung muß der Jugendliche zu einer neuen Einstellung zu sich selbst gelangen: Er lernt, seine weibliche oder männliche Rolle zu akzeptieren, aber er muß auch erkennen, daß die Menschen seiner Umgebung ihn mit anderen Augen ansehen, wenn sich seine Körperproportionen verändern<sup>1)</sup>.

Hieraus ergeben sich vier Problembereiche, die für die Aufnahme der Beziehungen zum anderen Geschlecht bedeutsam sind.

- (1) Der Jugendliche muß lernen, sich den körperlichen Veränderungen entsprechend in der geschlechtlichen Rolle der Frau oder des Mannes zu sehen.
- (2) Der Jugendliche muß lernen, physiologische und psychologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu erkennen.
- (3) Der Jugendliche muß lernen, seinen Sexualtrieb in seine Persönlichkeit zu integrieren.
- (4) Der Jugendliche muß lernen, seine eigenen Bedürfnisse den allgemeinen gesellschaftlichen Normen anzupassen<sup>2)</sup>.

Es wird oft behauptet, wie sehr oder wie ausschließlich die Gleichaltrigengruppe das sexuelle Verhalten der Jugendlichen beeinflusse<sup>3)</sup>. Die amerikanische "peer-culture"<sup>4)</sup>, die als eine Erscheinung des 20. Jahrhunderts<sup>5)</sup> auf andere Industriestaaten ausstrahlt, wird wie folgt beschrieben:

---

1) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 140.

2) Vgl. Muuss, Adolescent Behavior and Society, S. 307.

3) Vgl. Wurzbacher und Schulze, Jugend und Gesellschaft, in: Kippert, Einführung in die Soziologie der Erziehung, S. 195.

4) Vgl. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, S. 250.

5) Vgl. Dienelt, Anthropologie des Jugendalters, S. 32.

"Die peer-culture ist charakterisiert durch zwei wesentliche Merkmale:

1. durch den starken Gruppenkonformismus
2. durch die Ritualisierung der sexuellen Verhaltensweisen.

...."Es gibt ritualisierte Verhaltensformen hinsichtlich der Beziehung der Geschlechter. Die traditionelle Einrichtung für das Alter von 12 bis etwa 16 Jahren ist das *d a t i n g*, das Rendez-vous eines Jungen mit einem Mädchen.

..." Das Ziel jedes Mädchens ist es, möglichst viele Dates von möglichst vielen verschiedenen Burschen zu haben. Darin zeichnet sich der Grad der Beliebtheit ab, und Beliebtheit ist der höchste Wert in der peer group.

..."Mit etwa 16 Jahren vollzieht sich der Wandel vom Dating zum sogenannten *p e t t i n g*. Darunter versteht man den Austausch von Zärtlichkeiten ... mit verschiedenen Partnern ..., in denen traditionsgemäß alles gestattet ist, mit Ausnahme des Koitus ... Erst langsam kristallisieren sich Paare heraus, die längere oder kürzere Zeit beisammen bleiben, was als *g o i n g s t e a d y* bezeichnet wird.

..."Die durch das Petting hervorgerufenen starken sexuellen Spannungen führen zur Frühehe"<sup>1)</sup>.

Die Rolle der Eltern wird als "peer-group-konform" und der Gleichaltrigengruppe untergeordnet gesehen:

"Amerikanische Eltern haben wenig Verständnis für Jugendliche, die allein sein wollen oder nur einen Freund wünschen, und jeder, der sich nicht völlig konformistisch verhält, wird für abnorm gehalten"<sup>2)</sup>.

Erwachsene sind aber auch, wenn sie die "peer-culture" nicht unterstützen, ihr gegenüber hilflos ausgesetzt:

"Die traditionelle Autonomie der Gruppe verhindert weitgehend jede Einflußnahme durch die Erwachsenen"<sup>3)</sup>.

---

1) Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, S. 251.

2) Ebd., S. 252.

3) Ebd., S. 252.

Die "peer-culture hat", nach Ansicht dieser Autorin, recht negative Einflüsse auf die Entwicklung des sexuellen Verhaltens:

"

- a) Das frühe Hineingezogenwerden der Knaben in heterosexuelle Beziehungen, zu denen sie vielfach noch nicht reif sind. Die reifemäßige Überlegenheit der gleichaltrigen Mädchen führt zu einer starken Dominanz des weiblichen Geschlechts.
- b) Jene, die aus verschiedenen Gründen nicht beliebt sind, führen ein unglückliches Leben. Sie können nicht durch geistige Leistungen oder charakterliche Werte kompensieren.
- c) ... Die Angst, ihren Status zu verlieren, zwingt Jugendliche, die eine ganz normale Entwicklung nehmen könnten, zu gesundheitsschädigenden Praktiken und oft auch zur Teilnahme an kriminellen Handlungen" <sup>1)</sup>.

Zahlreiche Forschungsarbeiten lassen allerdings eine differenziertere Sicht über den Einfluß der Gleichaltrigengruppe zu. Zunächst ist aber festzuhalten, daß "dating" nicht nur eine Bezeichnung der Rendez-vous zwischen Jungen und Mädchen im Alter von 12 bis 16 Jahren darstellt. Ein "date" ist "eine Vereinbarung, sich zu einer bestimmten Zeit zu treffen; besonders mit einem andersgeschlechtlichen Partner"<sup>2)</sup>. "Dates" sind demnach auf keine Altersstufe begrenzt. Weiterhin sagt das Wort "date" nichts darüber aus, was an einem "date" zu geschehen hat und was nicht, vor allem existiert keine Hierarchie von "dating", "petting" zu "going steady". Was während eines "dates" getan wird, ist natürlich vom Alter abhängig, heißt aber nicht, daß eine Vierzehnjährige sich nicht schon in der Rolle des going-steady befinden könnte, oder daß Zwanzigjährige nicht zu einem "date" mit nur einem Abschiedskuß fähig wären, oder daß das "petting" automatisch zur Frühehe führen mußte<sup>3)</sup>.

Während Kinder ihre Freunde hauptsächlich in der gleichgeschlechtlichen Altersgruppe haben, wächst das Interesse an heterosexuellen Begegnungen in der

---

1) Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, S. 252.

2) The American Heritage Dictionary of the English Language, 1969, S. 337.

3) Während Jugendliche seit etwa 20 Jahren in den U.S.A. stetig früher ihr erstes date haben, ist die Anzahl der Frühehen über diesen Zeitraum konstant geblieben: Vgl. Burchinal, The premarital-dyad and love involvement, in: Christensen, Handbook of Marriage..., S. 623-674.



Pubertät. Die Form des amerikanischen "date" soll diese Begegnungen ermöglichen und erleichtern.

"Von einem guten date erwartet man Ausgeglichenheit, die Fähigkeit, seine Launen und Impulse unter Kontrolle zu haben, und gute Manieren..."

Das amerikanische dating, das oft von Europäern zu Unrecht als Liebesverhalten verstanden wird, ... ist zwar ritualisiert wie die mittelalterliche höfische Liebe, hat aber .... viel weniger mit Sex zu tun." <sup>1)</sup>

Ein "date" kann als eine Art Ritual gesehen werden, das dem Jugendlichen die Möglichkeit gibt, sich in gesellschaftlichen Umgangsformen zu üben. Das Ansehen in der Gleichaltrigengruppe steigt natürlich auch mit der Zahl der "dates".

Das Durchschnittsalter für das erste "date" lag 1966 bei vierzehn Jahren für Mädchen, bei fünfzehn Jahren für Jungen <sup>2)</sup>. Nicht, wie oft behauptet, suchen unsichere und haltlose Jugendliche frühere und mehr "dates", sondern eher populäre und von sich überzeugte Schüler <sup>3)</sup>. Etwa ein Drittel der Jungen und ein Fünftel der Mädchen amerikanischer High Schools hatten dieser Untersuchung zufolge keine "dates" <sup>4)</sup>.

Obwohl das Aufweisenkönnen von "dates" einen hohen Rang in der Anerkennung der Gleichaltrigengruppe hatte, wurde ihr Einfluß auf das Anbahnen andersgeschlechtlicher Beziehungen von Jugendlichen selbst gemischt und mäßig beurteilt:

"Die meisten Jugendlichen geben zu, daß der Einfluß, den die Gruppe auf ihr Verhalten hat, oberflächlich ist und auf lange Sicht nicht besonders wichtig. Trotzdem ist das Bedürfnis, populär zu sein, groß und verlangt, sich den Anforderungen der Gruppe zu beugen." <sup>5)</sup>

Diesen Widerspruch - daß heterosexuelle Begegnungen die Popularität steigern und man sich deshalb zu andersgeschlechtlichen Freundschaften gezwungen sieht, daß man andererseits diesen Einfluß aber als unbedeutend abtut - kann man durch zwei Untersuchungen des bekannten Soziologen Reiss etwas aufklären.

---

<sup>1)</sup> Gold, Friend and Peer, in: Gold, Adolescent Development, S. 177.

<sup>2)</sup> Vgl. Douvan and Adelson, The Adolescence Experience, nach Gold, Adolescent Development, S. 176.

<sup>3)</sup> Vgl. ebd., S. 177.

<sup>4)</sup> Vgl. Reiss, Sexual Codes in Teen-Age Culture, S. 53 f.

<sup>5)</sup> leidy and starry, the american adolescent, in: thornburg, contemporary adolescence, S. 157.

Reiss hat in mehreren groß angelegten Umfragen unter amerikanischen Jugendlichen die weitverbreitete These, daß eine autonome Jugendkultur unverantwortliches Verhalten, vor allem auf sexuellem Gebiet, befürwortete und erzwingt, widerlegt<sup>1)</sup>.

Reiss sieht die Aufgabe der Gleichaltrigengruppe darin, daß sie die sexuellen Codes der Erwachsenen in Verhaltensformen modifiziert, die für Jugendliche praktikabel sind. Während früher der "double standard", d.h. erlaubte Sexualität für das männliche Geschlecht und Enthaltsamkeit für das weibliche, von den Erwachsenen auferlegt wurde, hat die Peer Group im Zuge der sogenannten "sexuellen Revolution" durch die größere Unabhängigkeit, die man Jugendlichen auch auf anderen Gebieten zugesteht, mehr Verantwortung für die Gestaltung sexueller Einstellungen und Normen übernommen.

Diese Normen sind, nach Reiss, im wesentlichen die von den Erwachsenen hochgehaltenen, daß nämlich Sex und Liebe in Verantwortung zusammengehören. Was sich geändert hat, ist nicht die Quantität des sexuellen Verhaltens Jugendlicher, sondern die Qualität, d.h.

"Die Jugend hat zusätzliche sexuelle Verhaltensweisen ausgearbeitet, um die älteren Normen der Abstinenz und der doppelten Moral zu ergänzen und zu modifizieren"<sup>2)</sup>.

Ein solcher Code ist z.B. das "petting-with-affection", d.h. "petting" wurde nur dann praktiziert, wenn Junge und Mädchen sich einer, wenn auch vielleicht vorübergehenden, tieferen Liebe bewußt waren. Außerdem versuchte man, den "double standard" abzubauen. Dies führte natürlich zu einer größeren "permissiveness", sowohl von Seiten der Eltern als auch der Jugendlichen.

Leichter Zugang zu empfängnisverhütenden Mitteln und die vorherrschende Philosophie, daß es erwünscht sei, tiefe Liebe mit körperlicher Hingabe zu verbinden<sup>3)</sup>, wirkten sich auf die Zunahme der Permissiveness aus. Reiss hat

---

1) Vgl. Reiss, Sexual Codes in Teen-Age Culture, S. 53f.  
Vgl. Reiss, The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness, in: thornburg, contemporary adolescence, S. 72.

2) Reiss, Sexual Codes in Teen-Age Culture, S. 53 f.

3) Vgl. Reiss, The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness, in: thornburg, contemporary adolescence, S. 75.

in Bezug auf permissives Verhalten im sexuellen Bereich die folgenden Generalisierungen vorgenommen:

1. Soziale Änderungen bewirken nicht bei allen Bevölkerungsgruppen die gleichen Einstellungsänderungen. Je weniger "permissive" eine Bevölkerungsgruppe in sexuellen Fragen ist, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sie ihre sexuellen Einstellungen bei sozialem Wandel ändert.
2. Umgekehrt unterliegen Menschen mit liberalen Ansichten auf sexuellem Bereich weit weniger dem Druck, diese bei sozialen Änderungen anzupassen.
3. Es bestehen grundsätzliche Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Mitgliedern einer Bevölkerungsgruppe bezüglich der sexuellen "permissiveness".
4. Bevölkerungsgruppen mit hoher allgemeiner "permissiveness" befürworten eher die sexuelle Gleichberechtigung der Frau.
5. Sind die Eltern sehr "permissive", so sind ihre Kinder normalerweise auch freier in ihren Ansichten. Diese "internalisierte permissiveness" ist der Hauptfaktor dafür, wie schnell, in welcher Richtung und wie sehr sich die vorehelichen Verhaltensweisen eines Jugendlichen ändern. Hier gilt wieder das unter Punkt 1. und 2. Gesagte.
6. Der Jugendliche wird in seinen Entscheidungen bezüglich sexueller "permissiveness" sowohl von seinen Eltern als auch von seiner Gleichaltrigengruppe beeinflusst. Im Jugendalter richtet er sich aber eher nach seiner Gleichaltrigengruppe, am ehesten nach seinen nächsten Freunden.
7. Jugendliche, die schon früh Verantwortung gegenüber jüngeren Geschwistern übernehmen müssen, oder die sehr selbständig erzogen wurden, oder wenig Gelegenheiten zu Freundschaften mit dem anderen Geschlecht haben, sind in ihren Einstellungen weniger "permissive"<sup>1)</sup>.

Reiss kommt zu dem Schluß, daß die Werte der Eltern und anderer Erziehungsinstitutionen weitgehend das jugendliche sexuelle Verhalten bestimmen.

"Sogar, wenn junge Leute in ihren Liebesbeziehungen völlige Freiheit haben, wie dies in unserem System der Fall ist, kopulieren sie nicht willkürlich. Sie zeigen in ihrem Verhalten elterliche und Familienwerte, dadurch, daß sie Sex mit Liebe verbinden, dadurch, daß sie ihre Partner wählen, und daß sie gleiches Recht für alle möchten, usw.<sup>2)</sup>."

<sup>1)</sup> Vgl. Reiss, The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness, in: thornburg, contemporary adolescence, S. 75, 76.

<sup>2)</sup> Vgl. ebd., S. 76.

Was sich im geschlechtlichen Bereich geändert hat, sind mehr die Einstellungen als das Verhalten. Während Verhalten und Einstellungen in Zeiten des "double standard" offensichtlich auseinanderklaffen, konnten die Ergebnisse von Reiss eine Annäherung der Einstellungen an das Verhalten feststellen<sup>1)</sup>.

Die Normen der Jugendlichen für die Beziehungen zum anderen Geschlecht waren also Verhaltensformen, die auch von den Erwachsenen praktiziert wurden. Das Ausmaß jugendlicher sexueller "permissiveness" wurde nicht nur von der Gleichaltrigengruppe bestimmt, sondern auch von den freieren Einstellungen der Eltern.

Diese Ergebnisse wurden durch eine repräsentative Umfrage für die siebziger Jahre im wesentlichen bestätigt<sup>2)</sup>. Änderungen im sexuellen Verhalten Jugendlicher fanden weiterhin innerhalb kultureller Normen, wie Sex, verbunden mit Zuneigung und Verantwortung, statt<sup>3)</sup>. Junge Menschen suchten vor allem Ehrlichkeit und Gleichberechtigung der Frau in ihrem Verhältnis zum anderen Geschlecht. Der Code des "petting-with-affection" spielte, dieser Untersuchung zufolge, eine geringere Rolle als in den sechziger Jahren. Bestand eine vermeintliche tiefe Bindung zwischen zwei jungen Menschen, so waren sie eher zu geschlechtlichen Beziehungen bereit als vor zehn oder zwanzig Jahren<sup>4)</sup>.

"Sie glauben, daß vorehelicher Geschlechtsverkehr, unter den rechten Voraussetzungen, gut und gerechtfertigt ist, und, daß es ihr Recht ist, ihn zu genießen"<sup>5)</sup>.

Die Jugend sieht es also als ihr Recht an, vorausgesetzt, daß der Partner genau so denkt, voreheliche geschlechtliche Beziehungen zu haben, in der Hoffnung, daß sich diese vertiefen und eventuell zur Ehe führen.

Auch hier gilt das bereits Gesagte, daß sich Verhaltensänderungen hauptsächlich gegenüber der doppelten Moral und in Bezug auf größere Ehrlichkeit durchgesetzt haben.

---

1) Reiss, The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness, in: thornburg, contemporary adolescence, S. 77.

2) Vgl. Hunt, Sexual Behavior in the 1970s, S. 361, 362.

3) Vgl. ebd., S. 362.

4) Vgl. ebd., S. 148, 149.

5) Ebd., S. 162.

Einen größeren Einfluß als auf das normative Sexualverhalten hat die Gleichaltrigengruppe auf die Wissensvermittlung sexueller Fakten und Mythen, tatsächlich wurde in allen sozialen Schichten die Gleichaltrigengruppe als die wichtigste Informationsquelle genannt<sup>1)</sup>.

Dieser Befund wurde in einer kulturellen Vergleichsstudie eingehend untersucht. Bei allen untersuchten Kulturen wurde eine Abnahme der Gesprächsbereitschaft der Eltern über sexuelle Themen mit ihren älter werdenden Kindern festgestellt. Shipman interpretiert diesen Tatbestand nicht als mangelnde Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, sondern als ein anthropologisches Phänomen. Das Bedürfnis nach einer Privatsphäre für den sexuellen Bereich verhindere ganz natürlich ein offenes Gespräch über geschlechtliche Themen zwischen Eltern und ihren heranwachsenden Jugendlichen. Wenn dem so ist, stellt sich die interessante Frage, ob Eltern tatsächlich die geeigneten Personen sind, die geschlechtliche Aufklärung ihrer Kinder durchzuführen<sup>2)</sup>.

Die Jahre der frühen Adoleszenz sind der Beginn und die Grundlage dafür, wie der Jugendliche sich mit den genannten vier Problembereichen (vgl. S. 79) auseinandersetzt und schließlich seine sexuelle Identität findet. Man darf aber die geschlechtliche Komponente nicht als einen nur biologisch angetriebenen, autonomen Verhaltensbereich betrachten. Auch wenn sie relativ spät in der menschlichen Entwicklung auftritt, ist sie im Zusammenhang mit allen anderen Aspekten der Person zu sehen. Die Aufgabe für Erzieher und Jugendliche besteht darin, diese neue Komponente in die Gesamtperson zu integrieren. Außergewöhnliche Schwierigkeiten in der sexuellen Entwicklung lassen ebenso auf Probleme in anderen Bereichen schließen wie auf einen dominierenden Einfluß der Gleichaltrigengruppe<sup>3)</sup>.

Im Jugendalter bahnen sich andersgeschlechtliche Beziehungen an, die durch die Familie, die gleichgeschlechtlichen Freunde, die andersgeschlechtlichen Freunde

---

1)

Vgl. thornburg, sex education, S. 93.

Vgl. Hunt , Sexual Behavior in the 1970s, S. 120-122.

2)

Vgl. Shipman, The Psychodynamics of Sex Education, S. 3 f.

3)

Vgl. Gagnon, The Creation of the Sexual, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 233 ff.

und die Medien beeinflusst und gesteuert werden. Folgende Kriterien sind für die sexuelle Identität von Bedeutung:

- die erste Identifikation durch die Gesellschaft, daß man ein sexuelles Wesen ist,
- die erste sexuelle Aktivität mit sich selbst oder anderen,
- Entwicklung sexueller Phantasien,
- Beginn einer männlichen bzw. weiblichen Rolle in sichtbarem sexuellem Verhalten,
- die Bedeutung geschlechtlicher Handlungen wird geschlechtsspezifisch interpretiert,
- bestehende moralische Einstellungen werden auf sexuelles Verhalten angewandt,
- geschlechtliches Verhalten wird in der Privatsphäre durchgeführt,
- gleichgeschlechtliche Freunde verstärken homosoziale Werte,
- die Familie verliert mehr und mehr die moralische Kontrolle,
- die Medien verstärken konventionelle Geschlechtsrollen der Erwachsenen,
- die Medien verbinden Konsumerwerte mit Geschlechtsrollenverhalten,
- grundlegende Bindung an die Jugendkultur wird gelegt<sup>1)</sup>.

Die Gleichaltrigengruppe ist ein wichtiger Sozialisationsfaktor in der Aufnahme heterosexueller Beziehungen; sie ist für jeden Jugendlichen von Bedeutung, da sie

"das wichtigste Übungsfeld für Jugendliche ist.... Sie klären ihre Geschlechtsrolle, indem sie agieren und Reaktionen auslösen... Die Gruppe der Gleichaltrigen regelt auch Mittel und Wege, die neu auftauchenden Wünsche der Jugendlichen nach heterosexuellen Kontakten zu befriedigen"<sup>2)</sup>.

Sexuelles Verhalten aber wird nicht allein von den Normen der Gleichaltrigengruppe gesteuert, sondern vor allem von den im Elternhaus übernommenen Einstellungen und dem Ausmaß der von den Eltern erfahrenen Permissiveness<sup>3)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Gagnon, The Creation of the Sexual, in: Kagan and Coles, Twelve to Sixteen, S. 251.

<sup>2)</sup> Ausubel, Das Jugendalter, S. 370.

<sup>3)</sup> Vgl. Reiss, The Social Context., in: thornburg, contemporary adolescence, S. 75-77.

### 3.6. Gleichaltrigengruppe und Freizeitverhalten

Eine der wichtigsten Wurzeln zum Phänomen Adoleszenz ist das Verbot der Kinderarbeit. Damit wollte man dem noch in der Entwicklung stehenden und durch schwere körperliche Arbeit gefährdeten jungen Menschen einen Schonraum gewähren, Schutz vor der Fabrikarbeit und außerfamiliären Einflüssen<sup>1)</sup>.

Eine weitere Ursache ist ebenfalls als Folge der Industrialisierung zu sehen: die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die verlängerte Schulzeit. Für den Jugendlichen bedeutet das, daß die Entscheidung für einen Beruf hinausgeschoben wird, daß er länger finanziell von seinen Eltern abhängig ist und viel später den Erwachsenenstatus erreicht.

Die verlängerte Adoleszenz bedeutet aber auch vermehrte Freizeit, und sie war als ein Geschenk an die Jugend gedacht; ein Geschenk, das man ihr deshalb gern gewährte, da sich die Lebensbedingungen durch den technischen Fortschritt so verbessert hatten, daß man auf die Arbeitskräfte Jugendlicher verzichten konnte.

Die Jugendlichen verbringen heute also mehr Zeit als je zuvor bei ihren Altersgenossen in der Schule und sind auch in ihrer Freizeit mehr und mehr von der Erwachsenenwelt isoliert. Das Entstehen von Gleichaltrigengruppen läßt sich in diesem Zusammenhang gut verstehen: Sie sind eine notwendige Bezugsgruppe, in der er soziale Kontakte schließen, Gesprächspartner finden und sich mit seinesgleichen identifizieren kann.

Vertreter der Schonraumtheorie (vgl. S.57 ) betonen die Wichtigkeit dieses Frei- raumes für die Entfaltung der Person. Nur wenn der Jugendliche, ohne Verantwort- ung zu haben, verschiedene Rollen und Verhaltensweisen ausprobieren kann - Erikson nennt das ein psychosoziales Moratorium - , lernt der Jugendliche sein Selbst zu finden und auch seinen Platz in der Gesellschaft<sup>2)</sup>.

Antisoziales Verhalten rührt, nach der Ansicht Eriksons, vielfach daher, daß man Jugendlichen diesen Schonraum nicht zugestanden hat<sup>3)</sup>. Die Hippie-Bewegung

---

1) Vgl. Musgrove, Youth and Social Order, S. 58 ff.; vgl. Platt, The Child Savers.

2) Vgl. Erikson, Childhood and Society, S. 262-263.

3) Vgl. Erikson, Youth and the Life Cycle, in: Muuss, Adolescence, S. 253-265.

scheint dieser Theorie Glaubwürdigkeit zu verleihen, von vielen Pädagogen, Soziologen und Psychologen wird sie aber in Frage gestellt. Sie fordern vielmehr, die Trennwand zwischen Erwachsenen und Jugendlichen einzureißen und die Jugendlichen parallel zur Schulausbildung in das Gemeindeleben mit einzubeziehen, ihnen sinnvolle Aufgaben zu übertragen, um sie so als verantwortliche Menschen von dem Gefühl der Isolation zu befreien<sup>1)</sup>. Sogenannten "dropouts" bietet man in den U.S.A. heute vielfach Alternativen zu akademischen Kursen an, Projekte, die sie auch in ihrer Freizeit verfolgen können. Die Interaktionen innerhalb der Gleichaltrigengruppe werden dadurch auf konstruktive Ziele hingelenkt .

Auch Ausubel sieht in der Verlängerung der Adoleszenz hauptsächlich negative Aspekte. Er weist nach, daß der Statusmangel der Jugendlichen die Hauptursache für ihre Instabilität ist. Diese Instabilität erkläre einerseits ihre starke Hingezogenheit zur Gleichaltrigengruppe, andererseits aber auch jene extremen Verhaltensweisen, wie übertriebene Introvertiertheit oder aufgestaute Aggressionen<sup>2)</sup>.

So wird die Freizeit, mit der man nichts Sinnvolles anzufangen weiß, als eine wichtige Ursache für die Gründung sogenannter "Fun Cultures" und "Delinquent Cultures", d.h. Freizeit- und Verbrechergruppen, gesehen. Da aber Freizeit per se weder gut noch böse ist, muß man fragen, warum gewisse Jugendliche nicht aus den Problemen herauskommen, während andere den sogenannten Schonraum durchaus zu ihrem Vorteil auszunutzen wissen.

Mitglieder von Verbrecherbanden wurden vielfach untersucht. Dabei konnte man drei Arten von Verbrecherbanden unterscheiden: kriminelle Banden, Konfliktbanden und Banden, die sich aus dem öffentlichen Leben zurückziehen. Die erste Gruppe zeichnete sich durch Diebstähle und andere Verbrechen aus, die Konfliktbanden benutzten Gewalt, um Status zu erlangen, und die "re-treatists", schließlich, gaben sich dem Drogenkonsum hin<sup>3)</sup>.

---

1) Vgl. Bronfenbrenner, The Origins of Alienation, in: Scientific American, vol.231, no.2, 1974, S. 53.

2) Vgl. Ausubel, Das Jugendalter, S. 313 ff.

3) Vgl. Cloward and Ohlin, Delinquency and Opportunity, S. 161-178.



Übereinstimmend wurde festgestellt, daß sich Verbrecherbanden nicht aus Kindern bestimmter Schichten rekrutieren. Ober-, sowohl als auch Unterschichten waren vertreten. Ein gewisser Zusammenhang wurde zwischen verlängerter Schulpflicht und dem Entstehen von delinquenten Gruppen festgestellt<sup>1)</sup>. Viele dieser Jugendlichen hätten sich in der Vergangenheit wohl einer praktischen Arbeit zugewandt. Aber nicht nur die verlängerte Schulzeit war ein Erklärungsfaktor für die Bildung delinquenter Gruppen, sondern auch die Irrelevanz des zu lernenden Stoffes für die Schüler. Sie gaben an, keinen Zusammenhang zwischen dem, was sie lernen mußten, und ihrer Zukunft zu sehen<sup>2)</sup>.

Hatten Jugendliche das "deferred gratification pattern", d.h. das Aufschieben von Bedürfnisbefriedigung auf einen späteren Zeitpunkt, nicht gelernt, so schlossen sie sich leichter Verbrecherbanden an als Jugendliche mit langfristigen Zielen. Waren es früher hauptsächlich die unteren Schichten, die ihre Kinder nicht lehrten, in die Zukunft zu planen, so ist es in unserer Zeit des Überflusses aber genauso fraglich, inwieweit Eltern der Mittel- und Oberschichten ihre Kinder lehren, auf Dinge zu verzichten<sup>3)</sup>. Nicht nur bekommen Kinder aus wohlhabenden Familien oft jeden Wunsch erfüllt, sondern sie erhalten darüber hinaus Gegenstände, mit denen sie noch gar nichts anzufangen wissen. Sie lernen nicht, sich nach etwas zu sehnen oder in der Vorfreude auf etwas zu leben; sie lernen es auch nicht, sich Wünsche zu versagen. Die Folge davon ist eine niedrige Frustrationstoleranz und das Verlangen nach unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung. Vielfach sind diese Kinder nicht nur mit materiellen Dingen überfüttert, sondern auch emotional verarmt. Abwesende Eltern kompensieren Liebe durch Dinge<sup>4)</sup>.

---

1) Vgl. Clark, *Educating the Expert Society*, S. 268.

2) Vgl. Stinchcombe, *Rebellion in a High School*, S. 100 ff., S. 172.

3) Vgl. Davis, *The Motivation of the Underprivileged Worker*, in: *American Sociological Review*, 11, 1946, S. 698-710.

Vgl. Miller, *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*, in: *Journal of Social Issues*, 14, 3, 1958, S. 5-19.

Vgl. Schneider and Lysgaard, *Deferred Gratification Pattern*, in: *American Sociological Review*, 18, 1953, S. 142-149.

4) Vgl. Schonfeld, *Adolescent Turmoil, Socioeconomic Affluence as a Factor*, in: *New York State Journal of Medicine*, 67, 1967, S. 1981-1990.

Kinder, die so aufgewachsen sind, haben in der Pubertät und Adoleszenz meist große Schwierigkeiten, weil jetzt Gefühle und das Bedürfnis tiefer menschlicher Bindungen so vorrangig sind. Genau zu dem Zeitpunkt wird aber von der Gesellschaft, der Schule und den Eltern Verzicht verlangt, Aufschub und geistige Leistungen.

Bei fast allen Jugendlichen, die Verbrecherbanden angehören, fand man ein negatives Selbstkonzept. Sie hatten eine geringe Meinung von sich selbst und ihren Fähigkeiten. Gewiß spielen in jenen Grenzsituationen eine Vielfalt von Faktoren mit, Familiengeschichte, Veranlagung, mangelnde Reifung u.a., aber bei all diesen Jugendlichen war das Vertrauen in sich selbst gestört<sup>1)</sup>.

Es wäre eine lohnende Aufgabe, die pädagogische Reflexion auf diese Gesichtspunkte zu lenken. Was wird in den Schulen konkret getan, um das Selbstbewußtsein der Schüler, die labil sind, aufzubauen? Gibt man den Schülern, die keine geistigen Größen sind, das Gefühl, daß auch sie etwas zur Klassengemeinschaft beizutragen haben? Wieviel Zeit verwendet ein Lehrer darauf, den Schülern zu erklären, was das, was sie in der Schule lernen, mit ihrem zukünftigen Leben zu tun hat?

Da akademische Leistungen nur in den seltensten Fällen als begehrenswertes Ziel gelten, sind die Freizeitgruppierungen zur Erlangung von Status und Popularität besonders wichtig<sup>2)</sup>.

Folgende Variablen sind für die Erklärung des Gruppeneinflusses auf das Freizeitverhalten relevant:

1. Jugendliche unterer Klassen werden am ehesten vom sozialen Klima der Schule und ihrer Gleichaltrigengruppe beeinflusst<sup>3)</sup>.
2. Die nächsten Freunde haben größeren Einfluß als flüchtige Bekannte, auch als die Schule insgesamt<sup>4)</sup>.

---

1) Vgl. Scarpitti, Delinquent and Non-Delinquent Perceptions of Self, Values and Opportunity, S. 399 f.

2) Vgl. Gordon, The Social System of the High School, S. 129-130.  
Vgl. Tannenbaum, Adolescent Attitudes, S. 51 ff.  
Vgl. Coleman, The Adolescent Society, S. 97 ff.

3) Vgl. Katz, Some Motivational Determinants..., in: International Journal of Psychology, 2, no.1, 1967, S. 1-12.

4) Vgl. Campbell and Alexander, Structural Effects, in: Amer. Journ. of Sociology, 71, no.3, 1965, S. 284-289. Vgl. McPartland, The Relative Influence..., in: Journal of Social Issues, 25, no.3, 1969, S.93-102.

3. Je länger man einem bestimmten Gruppeneinfluß ausgesetzt ist, umso größer ist der Impact. Frühe Beeinflussungen können später nur schwer rückgängig gemacht werden <sup>1)</sup>.

Betrachtet man rückblickend alle Faktoren, die das Leben eines jungen Menschen durch den Einfluß der Gleichaltrigengruppe im Positiven oder Negativen beeinflussen können, so mag man vielleicht den Eindruck bekommen, daß er diesem durch die Schule, in die er geht, durch die Wohngegend, in der er lebt, durch die Erziehung, die er bekommen hat, passiv ausgesetzt sei. Von der personalistischen Richtung der Philosophie aber wird immer wieder hervorgehoben, daß der Mensch in jeder Lebenssituation nicht nur reagiert, sondern sie auch aktiv und kreativ zu gestalten vermag. Auf pädagogischer Seite wird diese Denkweise z.B. von Piaget, sowie von der sogenannten "Dritten Wiener Schule" (vor allem V.E. Frankl) vertreten.

Als die wichtigste intervenierende Variable - d.h. die Möglichkeit, auf Gruppeneinflüsse zu reagieren - hat sich immer wieder ein sicheres Selbstbild herausgestellt, das idealerweise durch die Eltern grundgelegt wird. Sicherlich kann aber das Selbstbild eines Menschen auch noch in der Schule geformt und gefestigt werden.

Andererseits ist die Gruppe der Jugendlichen mit Eigenschaften ausgestattet, die ihr sehr wohl Durchhaltevermögen und innere Stärke verleihen. Dies sind:

1. große Energie und Vitalität;
2. idealistische Einstellungen, Sorge um die Zukunft ihres Landes und der Welt;
3. Hinterfragen von zeitbedingten Werten, Philosophien, Theologien und Institutionen;
4. erhöhte Sensibilität und Aufnahmefähigkeit;
5. großer Mut;
6. Gefühl der Unabhängigkeit;
7. starkes Gefühl für fairness, lehnen Intoleranz ab;
8. oft verantwortungsbewußt und zuverlässig;
9. flexibel und anpassungsfähig;
10. gewöhnlich offen, frei und ehrlich;

---

<sup>1)</sup> Vgl. Coleman, Equality of Educational Opportunity, S. 201, 302, 311.

11. überdurchschnittliche Loyalität gegenüber Organisationen etc.;
12. Sinn für Humor;
13. denken oft tief und ernsthaft;
14. sind meist optimistisch;
15. sind sich der Gefühle anderer bewußt;
16. ernsthaftes Bemühen um ein Selbstbild<sup>1)</sup>.

Nicht ohne Absicht wurde diese Liste positiver Eigenschaften an das Ende dieses Kapitels gestellt. Das Bild der Jugendlichen ist demnach nicht nur von dunklen Stellen bedeckt. Die Jugendzeit ist zwar eine Zeit der Krise, aber auch eine Zeit der besonderen Kräfte.

---

<sup>1)</sup> Vgl. Healy, Adolescents' Self-Perception of Personality Strengths, S. 483 f.



#### 4. KAPITEL

##### ZUSAMMENFASSUNG UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

Die wichtigsten pädagogischen Konsequenzen wurden bereits in den einzelnen Kapiteln gezogen. In der folgenden Zusammenfassung werden daher nur noch die allgemeineren Aspekte herausgegriffen, die für eventuelle weitere Untersuchungen gerade in Westeuropa von Bedeutung sind. Dabei werde ich, soweit notwendig, auf vorher gezogene Konsequenzen verweisen.

Ein historischer Rückblick hat gezeigt, daß das Phänomen der Gleichaltrigen-Gruppe nicht nur eine Erscheinung des zwanzigsten Jahrhunderts ist. Zu allen Zeiten gab es Gesellschaften, die ihre Erziehungsziele mit Hilfe des Einflusses der Gleichaltrigen verwirklicht haben. Die Gleichaltrigengruppe wurde immer dann ein wichtiger Erziehungs- und Sozialisationsfaktor, wenn sich die Funktionen der Familie aufgrund sozialer Änderungen wandelten: In einer modernen Gesellschaft werden vom Erwachsenen differenziertere Rollen erwartet als dies die Familie lehren kann; die Berufsausbildung und die Erziehung sind daher weitgehend institutionalisiert. Die Familie ist wirtschaftlich nicht mehrunabhängig, außerdem repräsentiert sie nicht unbedingt die Werte ihrer Gesellschaft<sup>1)</sup>.

In dem modernen Sozialismus ähnlichen Gesellschaften (z.B. Sparta) waren die Aufgaben der Gleichaltrigengruppe genau festgelegt; so konnten Jugendliche z.B. nur durch ihre Zugehörigkeit zu einer Jugendgruppe die sexuelle Reife und den Erwachsenenstatus erlangen<sup>2)</sup>. Eine gewisse Parallele dazu kann man in der heutigen Sowjetunion finden, wo das Leben in der Gruppe von früh auf praktiziert wird und Verhaltensmodifikationen des einzelnen Kindes hauptsächlich durch den Druck der Gleichaltrigengruppe erreicht werden. Der große Einfluß, den die Freunde und Gleichaltrigen auf die Einstellungen eines Menschen haben können, wird hier erzieherisch bewußt und gezielt nach den Erziehungsvorstellungen der Erwachsenen eingesetzt<sup>3)</sup>.

---

1) s. S. 15, 16, 17.

2) s. S. 35, 74.

3) s. S. 21, 27, 45.

Die Rolle der Gleichaltrigengruppe ist eine andere in demokratischen Gesellschaften. Die Loslösung von der Familie und das Hineinfinden in die Gesellschaft vollzieht sich hier meist nicht ohne emotionale Spannungen. Die Gleichaltrigengruppe, oder das Zugehörigkeitsgefühl zu ihr, ist eine Art Pufferzone zwischen dem privaten und dem öffentlichen Bereich. Ihre Bedeutung liegt hier mehr auf der persönlichen Ebene.

Schon in Athen waren ihre Funktionen nicht genauso festgelegt wie im spartanischen Erziehungssystem. Die Schulen Athens waren offen für neue Ideen und Kritik, und die Initiative der jungen Menschen soll wesentlich zur weiteren Demokratisierung des Staates beigetragen haben<sup>1)</sup>.

In unserer modernen Gesellschaft haben neue Entdeckungen und Erkenntnisse viele Werthaltungen relativiert und eine große Erziehungsunsicherheit ausgelöst. Man überläßt die Kinder und Jugendlichen weitgehend dem Einfluß ihrer Altersgenossen. Riesman hat in den fünfziger Jahren zum erstenmal das Bewußtsein der Amerikaner auf den Typus des "außengelenkten" Menschen gerichtet. An die Stelle des elterlichen Vorbildes ist das Urteil der Gleichaltrigen getreten.<sup>2)</sup>

Schon für das Kind ist die Gleichaltrigengruppe ein wichtiger Bezugsrahmen, für Jugendliche oft der wichtigste. Aber auch für Erwachsene verliert die Gleichaltrigengruppe an Bedeutung. So wie die Berufsrollen immer enger und spezialisierter werden, so nimmt die Tendenz zur altershomogenen Gruppierung zu. Kinder und Jugendliche verbringen den größten Teil ihrer Schul- und Freizeit mit den Gleichaltrigen. Junge Ehepaare ziehen in die Vorstädte, um ihre Familien zu gründen. Gleiche Probleme im gleichen Lebensalter stärken das Gefühl der Zusammengehörigkeit und können eine Vereinfachung der Beziehungen untereinander bedeuten. Denn mit Gleichaltrigen hat man lebenslanglich etwa die gleichen Entwicklungsphasen zu durchlaufen. In dieser konstanten Gemeinsamkeit, die man miteinander teilt, liegt die große Anziehungskraft der Gleichaltrigengruppe.

Auf die Frage, warum heute so viele alte Menschen in Altenwohnstädte ziehen, wird als erster Grund der Wunsch nach Zusammensein mit gleichaltrigen

---

1) s. S. 15, 16.

2) s. S. 19, 49.

Menschen genannt. Man möchte sich der Konkurrenz mit jüngeren Menschen entziehen und den Auseinandersetzungen mit den Problemen der Gegenwart entgehen<sup>1)</sup>.

Was sind die Folgen einer stets zunehmenden altershomogenen Gruppierung? Wenn Generationskonflikte von Jung und Alt gleichermaßen als ein großes Problem und eine große Bürde empfunden werden, so ist eine Wurzel hierzu sicherlich in der immer mehr abnehmenden Bereitschaft zu sehen, füreinander dasein, einander verstehen und Probleme gemeinsam lösen zu wollen. Die Sorgen, die alternde Menschen haben oder auch junge, deren Zukunftspläne innerhalb kürzester Zeit durch weltpolitische oder wirtschaftliche Entwicklungen nichtig werden, sind sicherlich sehr komplex. Je mehr man aber vor diesen Problemen flieht, d.h. sich nur noch mit Gleichaltrigen befaßt, umso größer wird die Entfremdung zwischen den Generationen, die die Krankheit des modernen Menschen ist.

Von großer pädagogischer Bedeutung ist die Feststellung, daß auch eine moderne Industrienation nicht lebensfähig ist, wenn die Jugend ihre Werte nicht bejaht. Gerade in diesem Zusammenhang zeigt sich eine weitere Gefahr der altershomogenen Gruppierung: Je mehr junge Menschen von der Welt der Erwachsenen isoliert werden - durch längere Ausbildung und mangelnde Gelegenheit zur Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben z.B. - umso problematischer und gefährdeter wird die Weitergabe des sozialen und kulturellen Erbes. Die Watergate-Affäre, die hauptsächlich durch junge Leute aufgedeckt wurde, belegt die aus einer ethnographischen Studie gefundene Erkenntnis, daß wichtige gesellschaftliche Veränderungen weitgehend, wenn nicht ausschließlich, durch die Kritik und Aktivität Jugendlicher herbeigeführt werden<sup>2)</sup>.

Die pädagogische Reflexion und Forschung mußte sich daher ganz besonders des Themas Gleichaltrigengruppe annehmen. Es wäre zu überlegen, ob sich die Entwicklung, die in den Vereinigten Staaten stattgefunden hat - daß man Kinder fast ausschließlich und unkontrolliert dem Einfluß der Gleichaltrigengruppe überließ - auf unserem Raum wiederholen muß? Äußere Anzeichen -

---

1) Modern Maturity, Feb - March 1975, vol.18, no.1, S. 41.

2) s. S.78.



Erziehungsunsicherheit von Seiten der Eltern, eine hohe soziale Mobilität, Abwesenheit der Eltern durch Berufstätigkeit z.B. - sprechen dafür, daß wir uns in der gleichen Richtung bewegen. Empirische Untersuchungen könnten die Grundlage bilden für pädagogische Aussagen zu diesem Problem.

Die Gleichaltrigengruppe spielt bis heute in der Geschichte der amerikanischen Gesellschaft auch deshalb eine so große Rolle, weil die Einwanderer in einer ihnen unbekannten Umgebung oft nicht wußten, welche Verhaltensweisen sie von ihren Kindern verlangen durften, aber auch, weil sie alle Energie einsetzen mußten, um sich eine neue Existenz aufzubauen.

Seit dem zweiten Weltkrieg werden auch wir von Flüchtlingen überflutet, und viele Gastarbeiterfamilien haben ähnliche Anpassungsprobleme. Die Gefahr, daß sich diese Menschen kritiklos an denen orientieren, die in unserem Land "zu Hause" sind, ist mit allen Auswirkungen auf die Erziehung ihrer Kinder und ihre eigene Lebensweise zu bedenken. In diesem Zusammenhang sei noch einmal an ein Ergebnis erinnert, das Coleman fand: Für Kinder von unteren Schichten und für Kinder von Minoritätengruppen ist die Anerkennung durch die Gleichaltrigengruppe im Lernprozeß wichtiger als ein gut ausgestattetes Schulgebäude und wichtiger als der beste Lehrer<sup>1)</sup>.

Die wissenschaftliche Erforschung der Auswirkungen des Gruppeneinflusses auf das Verhalten und die Einstellungen des Einzelnen wurde in den vierziger Jahren durch Lewins Feldtheorie und Hymans Aussagen zur Bezugsgruppe angeregt. Danach beeinflussen alle "Kräfte" - psychologische, biologische, physiologische, psychische etc. -, die zu einem gegebenen Zeitpunkt auf einen Menschen einwirken, die Richtung und das Ziel seiner Entwicklung. Einer der wichtigsten Einflußfaktoren ist die Gruppe, in der man lebt, weil jeder Mensch in ihr einen bestimmten Platz innezuhaben wünscht<sup>2)</sup>.

Empirische Untersuchungen zu Gruppenprozessen greifen meist Einzelaspekte heraus, und die Ergebnisse vermögen daher nicht mehr als diese begrenzten Gesichtspunkte aufzuhellen. Für den Pädagogen ist aber - trotz der Wichtigkeit von Einzelaspekten - das Verständnis um alle Bezüge, in denen ein Mensch steht,

---

1) s. S. 73, 77.

2) s. S. 14, 23, 53 ff., 71

vorzuziehen. Deshalb dürften sogenannte ökologische Forschungsarbeiten, bei denen alle Lebensräume eines Kindes (Schule, Familie, Freunde, Alleinsein) untersucht und zueinander in Beziehung gebracht werden, für pädagogische Aussagen am ergiebigsten sein<sup>1)</sup>. Pädagogische Forschungsarbeiten könnten sich daher vor allem der Methoden der psychologischen Ökologie für ihre eigene Fragestellung bedienen.

Den größten Einfluß üben die Gleichaltrigen im Jugendalter auf das Verhalten aus, aber auch im Kindesalter werden die Freunde imitiert, und sie sind neben der Familie der wichtigste Erziehungs- und Sozialisationsfaktor. Das Studium der Kibbutzerziehung und Arbeiten über sowjetische Grundschulerziehung haben grundlegende Aussagen zur Bedeutung der Gleichaltrigengruppe gemacht<sup>2)</sup>.

Ich möchte noch einmal betonen, daß diese Ergebnisse nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können. Sie sind aber pädagogisch im Zusammenhang mit der Hospitalismusforschung wertvoll und auch, weil das israelische Erziehungs-experiment gerade zu einer Zeit, in der die Familienerziehung immer wieder hinterfragt wurde, neue Wege in der Kindererziehung beschriftet.

Hatte man es, in Anlehnung an die Hospitalismusforschung, für unmöglich gehalten, daß sich Kinder außerhalb einer Familienatmosphäre zu gesunden Menschen entwickeln können, so bewies die Kibbutzerfahrung das Gegenteil. Auch in der Sowjetunion, wo fast alle Mütter mit kleinen Kindern arbeiten, scheint die Kollektiverziehung keine unglücklichen, sondern selbstsichere, kameradschaftliche Kinder, die ihre Eltern lieben und achten, hervorzubringen<sup>3)</sup>.

Folgende wichtigen Gesichtspunkte haben sich aus dem Vergleich der kollektiven Erziehung mit der Familienerziehung und aus der Gleichaltrigengruppen-Forschung ergeben:

Das Eltern-Kind-Verhältnis der kollektiverzogenen Kinder ist weniger ambivalent. Durch das "multiple mothering" lernen die Kinder frühzeitig, sich an mehrere

---

1) s. S. 23, 24, 43.

2) s. S. 21, 24, 44 ff.

3) s. S. 46.

Bezugspersonen zu gewöhnen. Die Beständigkeit ihrer Welt liegt nicht in der Mutter-Kind-Beziehung, sondern in der dauernden Gegenwart der Gleichaltrigengruppe<sup>1)</sup>.

Die geistige Entwicklung der im Kibbutz aufgewachsenen Kinder ist in den ersten Lebensjahren etwas verlangsamt, was aber schon in der Grundschule ausgeglichen ist. Diese Aussage wurde aus dem Vergleich mit Kindern aus normalen Familienverhältnissen gemacht und nicht mit Kindern, die zwar in einer Familie, aber doch ohne Liebe und Anregungen aufwachsen<sup>2)</sup>.

Erziehungsspezialisten, die täglich mit entwicklungsgestörten Kindern arbeiten, sehen in einer gut geleiteten Gruppenerziehung eine realisierbare Therapie, die auch dann wirksam sein kann, wenn die Familienverhältnisse nicht geändert werden können. Anerkennung in der Gruppe der Gleichaltrigen zu finden, zu ihnen zu gehören, besonders bewunderte Freunde zu imitieren, kann einem Kind Mut machen und sein Selbstbewußtsein stärken<sup>3)</sup>.

In der Kindheit werden die Grundlagen für viele Verhaltensweisen und Einstellungen gelegt. Geglückte oder nicht geglückte Beziehungen mit den Gleichaltrigen können das Kind entweder in die Bahn des Außenseiters lenken, oder es aber in die Abhängigkeit von seinen Freunden bringen. Erzieher sollten imstande sein, diese Symptome frühzeitig zu erkennen<sup>4)</sup>.

Die Gleichaltrigengruppe ist in der Kindheit von untergeordneter Bedeutung für das Kind. An erster Stelle stehen die Eltern, und erst dann folgen die Freunde. Das Kind sieht sich normalerweise ganz in der Nähe seiner Eltern, sofern es sich hier gewollt und geborgen fühlt. Wird es von diesem Platz verdrängt, so wird es sich mehr in die Richtung der Gleichaltrigengruppe bewegen<sup>5)</sup>.

---

1) s. S. 27, 29, 31 f.

2) s. S. 27 f.

3) s. S. 34, 35, 48.

4) s. S. 42, 48.

5) s. S. 35 f.

Außer den bereits gezogenen pädagogischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Befunden zwei wichtige übergreifende Gedanken ableiten:

Obwohl die Gleichaltrigengruppe ein einflußreicher Erziehungs- und Sozialisationsfaktor ist, wird ihr in pädagogischen Betrachtungen kaum Beachtung geschenkt. Dies ist überraschend, läßt sich aber aus der Geschichte der Pädagogik erklären. Von den drei Faktoren, die auf die Personwerdung des Menschen einwirken - nämlich Umwelt, Anlage und Selbststeuerung des Ichs<sup>1)</sup> - werden die beiden letztgenannten besonders hervorgehoben. Die Individualerziehung, in der Zögling und Erzieher einander gegenüberstehen, wird als die "Urform der Erziehung"<sup>2)</sup> angesehen, vergleichbar dem Verhältnis, das Sokrates zu seinen Schülern oder Jesus zu seinen Jüngern hatte<sup>3)</sup>. Der soziale Aspekt der Erziehung und seine Problematik wurde erst im 18. Jahrhundert, nachdem Rousseau vorausgegangen war, von Pestalozzi und Schleiermacher und im 19. Jahrhundert von Dilthey in das erzieherische Denken eingeführt<sup>4)</sup>. Er behielt aber bis in unser Jahrhundert hinein, vor allem in der pädagogischen Forschung, eine untergeordnete Bedeutung.

Alle drei Faktoren - Anlage, Umwelt und Selbststeuerung - stehen aber bei der Erziehung und Personwerdung in einer stetigen Wechselbeziehung und können nur in ihrem Zusammenspiel gesehen und verstanden werden. Auch der beste Erzieher wird einem Kind nie gerecht werden - es sei denn er beabsichtigt, es bewußt zum Außenseiter zu machen - , ohne daß er die sozialen Bezüge kennt, in denen es lebt.

Allerdings haben Anlage, Umwelt und Selbststeuerung je nach Alter ein unterschiedliches Gewicht für die Entwicklung. So ist die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe im Kindesalter zwar groß, aber normalerweise zweitrangig neben der Bedeutung der Familie. Im Jugendalter nimmt sie eine größere Bedeutung an, die Familie tritt mehr und mehr in ihrer Einflußnahme zurück. Die Gleich-

---

1) Dienelt, Anthropologie des Jugendalters, S. 65.

2) Braun, Einführung in die Pädagogik, S. 17.

3) vgl. ebd., S. 18.

4) Vgl. Braun, Rousseau und die moderne Sozialpädagogik, Versuch einer Theorie, in: Päd. Rundschau, 30. Jhrg., Heft 12/1976, S. 873-894.

alttrigengruppe, die jetzt einen ungeheuren Einfluß und Druck ausüben kann, sollte daher bei allem erzieherischen Handeln, vor allem in unserer "außengelenkten" Welt, mit einbezogen werden.

Das Verhältnis, das ein Kind oder Jugendlicher zu seiner Gleichaltrigengruppe hat, ist deshalb pädagogisch so aussagekräftig, weil es wesentlich vom Erzieher mitbestimmt wird. Es gibt also nicht nur Aufschluß über die Beziehungen, die der Zögling zu seinen Altersgenossen hat, sondern auch Hinweise auf seine erhaltene Erziehung. Alle Untersuchungen, die sich mit der Frage befaßten, warum manche Kinder und Jugendliche mehr unter dem Druck der Gleichaltrigengruppe standen als andere, fanden übereinstimmend eine Korrelation zwischen einer positiven Selbsteinschätzung und der Abhängigkeit vom Urteil der anderen<sup>1)</sup>. Das Selbstvertrauen wird einem Kind aber in erster Linie von den Eltern durch ihre Wertschätzung gegeben. Fehlt diese Wertschätzung von Seiten der Erwachsenen, die nicht an gutes Benehmen oder gute Leistungen gekoppelt sein sollte, so suchen sie diese Kinder umso mehr bei ihren Freunden. Manche gehen dabei so weit, daß sie sich völlig den Ansichten der anderen unterordnen und sich von ihnen dominieren lassen, nur um in diesem vermeintlichen Dazugehören eine gewisse Selbstsicherheit zu finden. Die wirkungsvollste Methode, erzieherisch auf diese Kinder einzuwirken, wäre also, den Glauben an sich selbst zu stärken.

Hiermit ist nicht die uneingeschränkte Befürwortung einer Pädagogik der Ich-Bemächtigung gemeint. Liegt der Sinn eines Lebens nur noch in der Suche nach dem eigenen Glück, so sind diese Menschen genauso verarmt wie jene, die nur den anderen gleich sein wollen. Mit dem Konzept einer gesunden Selbsteinschätzung soll das eigene Ich nicht überbewertet werden, sondern es sollte auf eine realistische Vorstellung vom Wert der eigenen Person, ihren Fähigkeiten und Qualitäten, aber auch ihren Grenzen im Vergleich zu anderen Menschen, mit denen man täglich zusammenlebt, hinzielen.

Dieses Selbstkonzept ist aber nicht nur die Grundlage für positive Gruppenbeziehungen, sondern auch für verantwortungsvolles, autonomes und mündiges Verhalten. Interessant wären in diesem Zusammenhang Fragestellungen, inwieweit ein gesundes Selbstkonzept, das nicht von den Eltern gelegt wurde, auch noch während

---

<sup>1)</sup> s. S. 48, 63, 67.

der Schulzeit durch pädagogische Maßnahmen gefunden werden könnte.

Mit der einsetzenden Pubertät nimmt die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe in vielen Bereichen stetig zu. Im Alter von dreizehn Jahren litten Jugendliche am meisten unter dem Druck, den ihre Freunde auf sie ausüben, und zwar deshalb, weil sie sich vielfach noch so an die Eltern gebunden fühlten, daß ihre Loyalität oft einer harten Belastung ausgesetzt war<sup>1)</sup>. Vielleicht könnte man dieses Hin- und Hergerissensein dadurch erleichtern, daß man dem Jugendlichen in Fragen der Mode und der Zeiteinteilung z.B., mehr Unabhängigkeit gewähren würde. Empirische Untersuchungen haben bestätigt, daß in diesem Alter die Gleichaltrigengruppe vor allem in Entscheidungen, die von Tag zu Tag gefällt werden müssen, wichtig ist.

Ist der Jugendliche etwas älter, d.h. unabhängiger von seinen Eltern, dann kann er sich von diesem Druck eher befreien. Zwei Möglichkeiten stehen ihm zur Verfügung: Er entscheidet sich in jedem Fall wie die von ihm bewunderten Freunde, und ist dann ein von seiner Umgebung Getriebener. Oder, er hat genügend Vertrauen zu sich selbst, seine Meinung zu sagen, auch wenn sie von der gängigen mitunter abweicht. Dies können aber nur Jugendliche, die auf ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Eltern zurückschauen können, oder die durch glückliche äußere Umstände - wie gesellige Natur, angenehmes Äußeres, Intelligenz, verbunden mit Sinn für Humor - sicheren Grund unter den Füßen haben.

Die zwei wichtigsten Entwicklungsaufgaben für den Jugendlichen sind die Selbstfindung und die Emanzipation vom Elternhaus. Dabei entstehen oft innere Spannungen und Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern, wobei das Urteil der Gleichaltrigen zu dieser Zeit besonders gefragt ist.

Trotzdem lassen sich die in der Literatur weitverbreiteten Konflikttheorien nicht halten. Konflikte entstehen hauptsächlich dann, wenn das Eltern-Kind-Verhältnis schon immer gespannt war und wenn unverarbeitete Kindheitsprobleme wieder aufflackern<sup>2)</sup>. Der Einfluß der Gleichaltrigengruppe muß auch hier differenziert gesehen werden. Nur 25% der Befragten identifizierten sich mit ihrer Gleich-

---

1) s. S. 66.

2) s. S. 62 f.

altrigengruppe, 55,7% verbrachten ihre Freizeit vorwiegend mit ihren Freunden, und nur 50,6% teilten ihre Werthaltungen mit ihnen<sup>1)</sup>.

Auch der elterliche Erziehungsstil scheint das Verhalten innerhalb der Gleichaltrigengruppe zu beeinflussen. Jugendliche mit autokratischen Eltern waren eher bereit, sich gruppenkonform zu verhalten als die, die eine freiere Erziehung erhalten hatten. Kinder aber, die im Laissez-Faire-Stil aufgewachsen waren, zeichneten sich innerhalb der Gleichaltrigengruppe dadurch aus, daß sie die anderen rücksichtslos dominierten<sup>2)</sup>.

In der Schule werden Probleme mit der Gleichaltrigengruppe besonders akut und stellen für den Lehrer eine oft unüberwindbare Barriere dar. Der längere Verbleib in der Schule wird vielen Jugendlichen zum Problem, weil sie nicht einsehen, warum sie den immer umfangreicher werdenden Wissensstoff lernen sollen, der ihnen losgelöst von ihren persönlichen Problemen und von ihrer zukünftigen Rolle erscheint. Akademische Leistungen waren in den meisten Schulen verpönt, weil Jugendliche in diesem Alter lieber mit den anderen zusammen als gegen sie arbeiteten, wie es die allgemein übliche individuelle Leistungsbeurteilung erfordert. Jede gute Leistung, die ahnen die meisten Schüler unbewußt, verschlechtert den Rangplatz ihrer Freunde. Zwischen guten Schulnoten und dem Ansehen bei den Freunden bestand deshalb eine negative Korrelation<sup>3)</sup>.

Populäre Schüler zeichneten sich durch ganz bestimmte Eigenschaften aus: Sie sahen gut aus, waren liebenswürdig, freundlich, sportlich, begeisterungsfähig und hatten Sinn für Humor. Bei den von der Gleichaltrigengruppe abgelehnten Jugendlichen waren diese Eigenschaften mit negativem Vorzeichen vorhanden, d.h. sie waren unfreundlich, unsportlich etc. Eine weitere Gruppe von Schülern wurde in der Beurteilung durch die Klassenkameraden überhaupt nicht eingestuft. Dies waren Kinder, die weder durch positive, noch durch negative Eigenschaften als zur Klassengemeinschaft gehörig empfunden wurden. Von den Lehrern wurden diese Schüler zwar als angenehm empfunden, da sie nie störten, von der Gleichaltrigengruppe aber wurden sie bei der Beurteilung einfach übergangen<sup>4)</sup>.

---

1) s. S. 62.

2) s. S. 63, 76.

3) s. S. 73 f.

4) s. S. 74 f.

Das Ansehen bei der Gleichaltrigengruppe hatte in der Schule bei Kindern von Unterschichten und Minoritätengruppen einen größeren Einfluß auf den Lernprozeß als irgendein anderer Faktor der Schule. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, wie wichtig es ist für den Lehrer, um die zwischenmenschlichen Beziehungen seiner Schüler zu wissen und ihre Bedeutung zu verstehen<sup>1)</sup>.

Gute Schüler zeichneten sich vor allen Dingen durch ein ausgewogenes Verhältnis zu ihren Eltern aus. Auf der Rangliste der Gleichaltrigengruppe hatten sie dagegen nur dann einen Vorzugsplatz, wenn Intelligenz mit den oben genannten Eigenschaften gepaart war<sup>2)</sup>.

Im Alter von etwa vierzehn Jahren entstanden bei vielen Jugendlichen die ersten heterosexuellen Freundschaften. Mit achtzehn Jahren hatten aber ein Drittel der Jungen und ein Fünftel der Mädchen nur selten oder keine "dates". Frühe Freundschaften zwischen Junge und Mädchen erhöhten das Ansehen bei den gleichgeschlechtlichen Freunden und waren deshalb vor allem von jenen Jugendlichen begehrt, deren Selbsteinschätzung vom Urteil der anderen abhing<sup>3)</sup>. Der Einfluß der Gleichaltrigengruppe auf sexuelles Verhalten war bei weitem nicht so groß wie erwartet. Die Aufnahme früher sexueller Beziehungen war meistens aus der Person des Jugendlichen und der Erziehung, die er erhalten hatte, zu verstehen<sup>4)</sup>.

Jugendliche, die nie gelernt hatten, auf Wünsche zu verzichten, waren natürlich auch nicht willens, dies auf geschlechtlichem Bereich zu tun. Im sexuellen Verhalten ließen sie sich zwar von der Gleichaltrigengruppe beeinflussen, ihre grundsätzlichen Einstellungen hatten sie aber von ihren Eltern übernommen. Es zeigte sich, daß die Eltern sexuell freier Jugendlicher selbst freie Ansichten in geschlechtlichen Fragen hatten. In den Beziehungen zum anderen Geschlecht schienen die elterlichen Normen wirkungsvoller zu sein als auf jedem anderen untersuchten Bereich. Dieses Ergebnis ist umso Überraschender, weil von Soziologen und Pädagogen immer wieder behauptet wird, wie sehr

---

1) s. S. 77.

2) s. S. 47 f.

3) s. S. 80 f.

4) s. S. 83 f.



Jugendliche in geschlechtlichem Verhalten von ihrer Gleichaltrigengruppe beeinflußt würden.

Die "sexuelle Revolution" wurde vor allem in der Modifikation traditioneller Einstellungen beobachtet und weniger in verändertem Verhalten. Die junge Generation wehrt sich, nach diesen Untersuchungen, gegen die doppelte Moral und kämpft für die Gleichberechtigung der Frau. Bezüglich eines Liebesverhältnisses hatte sie die gleichen Vorstellungen wie die Erwachsenengeneration, daß Liebe, Sex und Verantwortung zusammengehören. In den siebziger Jahren wurde eine zunehmende Tendenz festgestellt, daß die Jugend es als ihr Recht ansieht, bei gegenseitig tief empfundener Zuneigung geschlechtliche Beziehungen zu haben<sup>1)</sup>.

Sexualpädagogisch wurde die interessante Frage aufgeworfen, ob Eltern tatsächlich geeignet sind, ihre Kinder geschlechtlich aufzuklären. In allen untersuchten Kulturen nahm die Gesprächsbereitschaft der Eltern zu diesem Thema mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Dies mag als Erklärung dafür dienen, daß trotz aller pädagogischen Bemühungen die Gleichaltrigengruppe auch heute noch die Hauptübermittlerin sexueller Fakten ist<sup>2)</sup>.

Geteilte Meinungen bestehen über die Frage, ob viele Probleme der modernen Jugend daher stammen, daß man ihr, im Gegensatz zu früheren Generationen, zu viel Freizeit und zu wenig Verantwortung gewährt. Die Freizeit, die durch die Jugendgesetzgebung als Entwicklungsschonraum möglich wurde, ist für manche Jugendlichen das Tor zur Vergnügungssucht und zum Beitritt zu Verbrecherbanden geworden. Während vor allem die Psychoanalyse für eine Verlängerung des Moratoriums plädiert, werden von pädagogischer Seite verantwortungsvolle Aufgaben gefordert. Nur in der Übernahme verantwortungsvoller Pflichten kann der Jugendliche, dieser Ansicht zufolge, aus seiner Isolierung und Selbstbespiegelung herausgenommen werden. Einige neuere amerikanische Untersuchungen scheinen dies zu bestätigen<sup>3)</sup>. Aber auch die psychoanalytische Forderung nach Verlängerung der Jugendphase hat stichhaltige Gründe: In einer Zeit der Überbewertung kognitiver Fähigkeiten sollte man dem Jugendlichen mit Recht genügend Zeit lassen,

---

1) s. S. 85 f.

2) s. S. 81.

3) s. S. 61 f.

seine emotionale Entwicklung zu durchlaufen und sich über seine Person und Menschlichkeit ins klare zu kommen.

Die These von der Jugend als einer eigenen Subkultur mit eigenen Normen und Zielen konnte empirisch nicht verifiziert werden, obwohl die meisten pädagogischen Abhandlungen über die Jugend diese These zur Grundlage haben<sup>1)</sup>.

Ob die Jugend nun eine eigene Kultur ist oder nicht, ist keine polemische Frage. Sie ist von großer pädagogischer Bedeutung, weil die Antwort darauf pädagogisches Denken und Handeln beeinflussen muß. Lebte die Jugend tatsächlich in einer eigenen Welt, ohne das Ziel, eines Tages die Aufgaben und Pflichten der Erwachsenen übernehmen zu wollen, so hätte dies für die Erziehung gravierende Folgen. Alle erzieherischen Maßnahmen und Einflußnahmen wären im Jugendalter von vornherein zum Scheitern verurteilt. Auch die Selbstfindung, die in der Annahme und Entdeckung der Kontinuität der eigenen Person vom Kind, zum Jugendlichen bis zum Erwachsenen hin - von dem was war, ist und sein wird - besteht, wäre sinnlos, wenn sich junge Menschen nicht mehr mit ihrer Zukunft identifizieren wollten.

Allerdings könnte man hinter dieser Theorie manches Versagen entschuldigen: Richten sich Jugendliche nur nach ihren eigenen Normen, so kann man die Verantwortung für das Scheitern erhoffter Erziehungserfolge ohne weiteres auf die Existenz der Subkultur schieben, in die kein Erwachsener einzudringen vermag.

In den sechziger Jahren fanden in vielen Industrieländern Jugendrevolten statt, und die Unruhe der Jugend schien die These der Jugend als eigener Subkultur zu bestätigen. In den Vereinigten Staaten tendiert man mehr zu einer demographischen Erklärung dieses Aufruhrs. Viele der Probleme der Jugend rühren, dieser Theorie zufolge, daher, daß die Jugendgeneration der sechziger Jahre als Nachkriegsgeneration zahlreicher war als irgendeine Generation zuvor. Ihre Schwierigkeiten, so wird postuliert, entstanden mehr aus ihrer großen Zahl als aus den Konflikten mit einer hochindustrialisierten Nation. Man vermutet, daß diese Nachkriegsgeneration nicht nur in

---

<sup>1)</sup> s. S. 56, 57, 60.

ihrer Jugend mit mehr Problemen zu kämpfen hatte als vergleichbare Jugendgenerationen, sondern in allen Altersstufen um ihre Bürger- und Menschenrechte wird ringen müssen<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Time, Those Missing Babies, Sept. 1974, S. 39.

## BIBLIOGRAPHIE

Affemann, Rudolf, Krank an der Gesellschaft. Symptome - Diagnose - Therapie. Stuttgart: dva 1973.

Ainsworth, Mary D. Salter, Weitere Untersuchungen über die schädlichen Folgen der Mutterentbehrung. In: Bowlby, John: Mutterliebe und kindliche Entwicklung.

Aldrige, John W., In the Country of the Young. In: Harper's Magazine, Okt. 1969, S. 49-64.

Allport, Gordon W., Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim am Glan: Anton Hain KG 1970.

Aries, Philippe, Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München/Wien: Carl Hanser Verlag 1975.

The American Heritage Dictionary of the English Language. New York: American Heritage Publ. Co. 1969.

Andersson, Bengt-Erik, Studies in Adolescent Behaviour. Uppsala: Almqvist & Wiksells 1969.

Ausubel, David P., Das Kindesalter. Fakten - Probleme - Theorie. München: Juventa 1974.

Ausubel, David P., Das Jugendalter. Fakten - Probleme - Theorie. München: Juventa 1974.

Baacke, Dieter, Jugend und Subkultur. München: Juventa 1972.

Bakan, David, Adolescence in America: From Idea to Social Fact. In: Kagan, Jerome and Coles, Robert (Hrsg.), Twelve to Sixteen, Early Adolescence. New York: W.W. Norton & Co. Inc. 1972.

Bales, Robert F., Interaction Process Analysis, A Method for the Study of Small Groups. Cambridge: Adison-Wesley Press 1950.

Bandura, Albert und Richard H. Walters, Adolescent Aggression. New York: Ronald Press 1959.

Bandura, A., D. Ross & S.A. Ross, Imitation of film-mediated aggressive models. In: Journal of abnormal and social Psychology, 1963, 66, S. 8 f.

Barth, Roland S., Open Education and the American School. New York: Schocken Books 1974.

Bell, R.R., Die Teilkultur der Jugendlichen. In: Friedeburg, L.V. (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin. 1965.

Berelson, Bernard und Gary A. Steiner, *Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings*. New York: Harcourt 1964.

Beres, D. und S.J. Obers, *The Effects of Extreme Deprivation in Infancy and Psychic Structure in Adolescence: A Study in Ego Development*. In: *The Psychoanalytic Study of the Child*, Vol. V, 1950.

Bettelheim, Bruno, *Die Kinder der Zukunft*. München: dtv 888.

Bion, W.R., *Experiences in Groups: III*. In: *Human Relations*, 2, no.1, 1949, S. 13-22.

Blos, Peter, *The Child Analyst Looks at the Young Adolescent*. In: Kagan, J. and Coles, R. (Hrsg.), *Twelve to Sixteen, Early Adolescence*. New York: W.W. Norton & Co. Inc. 1972.

Bloom, B.S., *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Weinheim: Beltz 1971.

Blücher, Viggo Graf, *Die Generation der Unbefangenen*. Eugen Diederichs 1966.

Bowerman, Charles E. und John W. Kinch, *Changes in Family and Peer Orientation of Children Between the Fourth and Tenth Grades*. In: *Social Forces* no. 37, 1959, S. 206-211.

Bowlby, John, *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. München: Kindler 1973.

Bowlby, John, *Mutterliebe und kindliche Entwicklung*. Mit einem Beitrag von Mary D. Salter Ainsworth. München/Basel: Reinhardt 1972.

Braun, Walter, *Einführung in die Pädagogik*. BBE-Reihe, Köln 1972.

Braun, Walter, *Erziehung und Sozialisation in der pluralen Gesellschaft*. In: *Lebendiges Zeugnis*, Heft 3/4, Nov. 1974, S. 41.

Braun, Walter, *Rousseau und die moderne Sozialpädagogik. Versuch einer Theorie*. In: *Päd. Rundschau*, 30. Jgg., Heft 12/1976, S. 873-844.

Brim, Orville G. und Stanton Wheeler, *Socialization After Childhood*. New York: Wiley and Sons 1966.

Brittain, Clay V., *Adolescent Choices and Parent-Peer Cross-Pressures*. In: *American Sociological Review*, 28, 1963.

Brocher, Tobias, *Aufstand gegen die Tradition*. Stuttgart/Berlin: Kreuz 1972.

Bronfenbrenner, Urie, *Soviet Methods of Character Education*. In: *American Psychologist*, 17, no.8, 1962, S. 550-564.

Bronfenbrenner, Urie, Response to Pressure from Peers Versus Adults Among Soviet and American School Children. In: *International Journal of Psychology*, 2, no.3, 1967, S. 199-207.

Bronfenbrenner, Urie, *Zwei Welten: Kinder in USA und UdSSR*. Stuttgart: dva 1972.

Bronfenbrenner, Urie und John C. Condry und Michael L. Siman, Characteristics of Peer- and Adult-Oriented Children (unveröffentlichtes Manuskript, Dept. of Child Development, Cornell University, 1968), erwähnt in: Kagan, J. und Coles, R. (Hrsg.), *Twelve to Sixteen*. New York: Norton & Co. Inc. 1972, S. 221.

Bronfenbrenner, Urie, The Origins of Alienation. In: *Scientific American*, August 1974, Vol. 231, no.2, S. 53-62.

Burchinal, L.G., The Premarital Dyad and Love Involvement. In: H.T. Christensen (Hrsg.), *Handbook of Marriage and the Family*. Chicago: Rand Mac Nally 1964.

Caesar, Beatrice, *Autorität in der Familie*. Hamburg: roro 1972.

Callies, Elke, Sozialisation und Erziehung. In: *Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen*, Heft 6, 1968, S. 7.

Cameron, Norman, *Personality Development and Psychopathology*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1963.

Campbell, E. und Norman Alexander, Structural Effects and Interpersonal Relation. In: *American Journal of Sociology*, 71, no.3, 1965, S. 284-289.

Chess, Stella und Alexander Thomas und Herbert F. Birch, *Your Child is a Person*. New York: Parallax Publishing Co. Inc. 1965.

Claessens, Dieter, *Familie und Wertsystem*. Berlin: Duncker & Humblot 1967.

Clark, Burton R., *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler 1968.

Cloward, F.A. und L.E. Ohlin, *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*. Glencoe, Illinois: The Free Press 1960.

Coleman, James S., Academic Achievement and the Structure of Competition. In: *Harvard Educational Review*, 29, no.4, 1959, S. 330-351.

Coleman, James S., *The Adolescent and the Schools*. New York: Basic Books, 1965.

Coleman, James S., *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office 1966.

Coleman, James S., *The Adolescent Society*. New York: The Free Press 1971.

Coleman, James S. u.a., *Youth, Transition to Adulthood*. The University of Chicago Press 1974.

Conger, John J., *A World They Never Knew*. In: Kagan, Coles (Hrsg.): *Twelve to Sixteen*. New York: Norton & Co. Inc. 1972.

Constanzo, Philip R. und Marvin E. Shaw, *Conformity as a Function of Age Level*. In: *Child Development*, 37, 1966, S. 967-975.

Cooper, David, *The Death of the Family*. New York: Random House 1970.

Curtis, Russel L., *Parents and Peers: Serendipity in a Study of Shifting Reference Sources*. In: *Social Forces*, Vol. 53(3), März 1974, S. 368-375.

Davis, Allison und Robert J. Havighurst, *Social Class and Color Differences in Child Rearing*. In: *American Sociological Review*, 11, 1946, S. 698-710.

Demos, John und Virginia, *Adolescence in Historical Perspective*. In: *Journal of Marriage and the Family*, 31, 1969, S. 632-638.

DeVries, David L. und Keith J. Edwards, *Learning Games and Student Teams: Their Effects on Classroom Process*. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 10, no.4, 1973, S. 307-318.

Dienelt, Karl, *Pädagogische Anthropologie*. München/Basel: E.Reinhardt 1970.

Dienelt, Karl, *Anthropologie des Jugendalters*. Ratingen: A. Henn 1974.

Döbert, Rainer und Gertrud Nunner-Winkler, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt: Suhrkamp 1975.

Douvan, E. und J. Adelson, *The Adolescent Experience*. New York: John Wiley and Sons 1966, in: Gold and Douvan (Hrsg.), *Adolescent Development*, Boston: Allyn and Bacon Inc. 1969.

Eisenstadt, Shmuel N., *Von Generation zu Generation*. München: Juventa 1966.

Eisenstadt, Shmuel N., *Archetypal Patterns of Youth*. In: *Daedalus*, Vol.91, 1962, S. 29-45.

*Encyclopaedia Britannica*, 10 Bände, *Macropaedia*. Chicago: *Encyclopaedia Britannica Inc.* 1974.

*Encyclopaedia Britannica*, 10 Bände, *Micropaedia*. Chicago: *Encyclopaedia Britannica Inc.* 1974.

*Encyclopaedia of Education*, 10 Bände. New York: The Macmillan Co. & The Free Press 1971.

- Erikson, Erik H., Identity and the Life Cycle. In: Psychological Issues, Vol.1, no.1, 1959. International University Press, S. 111.
- Erikson, Erik H., Childhood and Society. New York: Norton & Co. 1963.
- Erikson, Erik H., Einsicht und Verantwortung. Stuttgart: Klett 1966.
- Erikson, Erik H., Jugend und Krise, Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett 1970.
- Erikson, Erik H., Youth and the Life Cycle. In: Muuss, R.E. (Hrsg.), Adolescent Behavior and Society. New York: Random House 1971.
- Finger, John A. und Morton Silverman, The Changes in Academic Performance in the Junior High School. In: Personnel and Guidance Journal, 45, 1966, S. 157-164.
- Flanders, Ned A., Personal-Social Anxiety as a Factor in Experimental Learning Situations. In: Journal of Educational Research 45, no.2, 1951, S. 100-110.
- Flanders, Ned A. und Sulo Havumaki, The Effect of Teacher-Pupil Contacts Involving Praise on the Sociometric Choices of Students. In: Journal of Educational Psychology, 51, no.2, 1960, S. 65-68.
- Freud, Anna und Sophie Dahn, An Experiment in Group Upbringing. In: The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. VI, 1951, S. 127-169.
- Friedeburg, L. v. (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, 6. Aufl. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1969.
- Funkkolleg Erziehungswissenschaft, 3 Bände. Frankfurt: Fischer TB 1971.
- Funkkolleg Pädagogische Psychologie, 2 Bände. Frankfurt: Fischer TB 1974.
- Gagnon, John H., The Creation of the Sexual in Early Adolescence. In: Kagan and Coles (Hrsg.), Twelve to Sixteen. New York: Norton & Co. Inc. 1972.
- Gastager, Heimo u. Susanne, Die Fassadenfamilie, Ehe und Familie in der Krise. Analyse und Therapie. München: Kindler 1973.
- Gesell, A., Jugend - Die Jahre von 10 bis Sechzehn. Bad Nauheim: Christian 1958.
- Giesecke, H., Jungsein in Deutschland. München: Juventa 1969.
- Giesecke, H., Pädagogische Konsequenzen, In: Neidhardt: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. 2. Aufl. München: Juventa 1972.



- Glueck, Sheldon und Eleanor, *Delinquents and Nondelinquents in Perspective*. Cambridge, USA: Harvard University Press 1968.
- Gold, Martin und Elizabeth Douvan (Hrsg.), *Adolescent Development*. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1969.
- Gold, Martin, Student. In: Gold und Douvan (Hrsg.), *Adolescent Development*. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1969.
- Gold, Martin, Friend and Peer. In: Gold und Douvan (Hrsg.), *Adolescent Development*. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1969.
- Goodman, Paul, *Growing Up Absurd*. 5. Aufl. New York: Random House 1960.
- Goodwin, Richard N., *The American Condition*. In: *The New Yorker*, Jan. 28, 1974, S. 38 u. 39.
- Gordon, Calvin Wayne, *The Social System of the High School*. Glencoe, Illinois: The Free Press 1957.
- Gordon, Th., T.E.T. - Teacher Effectiveness Training. New York: Peter Wyden 1974.
- Gottlieb, David (Hrsg.), *Youth in Contemporary Society*. Beverly Hills: Sage Publications 1973.
- Gottlieb, David und J. Reeves und W.D. Ten Houten, *The Emergence of Youth Societies*. New York: The Free Press 1966.
- Gronlund, Norman E. und Loren Anderson, *Personality Characteristics of Socially Accepted, Socially Neglected, and Socially Rejected Junior High School Pupils*. In: *Administration and Supervision*, 43, 1957, S. 329-338.
- Gronlund, Norman E. und Algard P. Whitney, *Relation Between Pupil's Social Acceptability in the Classroom, in the School, and in the Neighbourhood*. In: *School Review*, 64, 1956, S. 267-271.
- Hall, Granville Stanley, *Adolescence*. 2 Bände. New York: D. Appleton & Co. 1914.
- Hamerlynck, A. und L.C. Handy und E.J. Mash (Hrsg.), *Behavioral Change: Methodology, Concepts and Practice*. Champaign, Illinois: Research Press 1973.
- Hare, Paul A., Elgar F. Borgotta und Robert F. Bales (Hrsg.), *Small Groups: Studies in Social Interaction*. New York: Knopf 1955.
- Harris, Louis, *The young are captives of each other: a conversation with David Riesman*. In: *Psychology Today*. Oktober 1969, S. 28 ff.

Harris, Louis, Change, Yes - Upheaval, No. In: Life, 70, Jan. 8, 1971, S. 22-27.

Havighurst, R.J., Developmental Tasks and Education. New York: D. McKay Co. 1965.

Healy, Herbert A. Otto und Sandra L. Healy, Adolescents' Self-Perception of Personality Strengths. In: Journal of Human Relations, XIV, 3, 1966, S. 483-490. Hier entnommen: Muuss, R.E. (Hrsg.), Adolescent Behavior and Society. New York: Random House 1971.

Heiland, Helmut, Emanzipation und Autorität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971.

Horkheimer, Max, Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt: Fischer TB 6015, 1974.

Hovland, Carl I. und Irving L. Janis und Harrold H. Nelley, Communication and Persuasion. New Haven: Yale University Press 1953.

Hunt, Morton, Sexual Behavior in the 1970s. Chicago: The Playboy Press 1974.

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Hamburg:rororo Studium 90, 1976.

Hyman, Herbert H., The Psychology of Status. In: Archives of Psychology, No. 269, 1942.

Hyman, Herbert H. und Eleanor Singer (Hrsg.), Readings in Reference Group Theory and Research. New York: The Free Press 1968.

Iscoe, Ira und Martha Williams und Jerry Harvey, Age, Intelligence, and Sex as Variables in the Conformity Behavior of Negro and White Children. In: Child Development, 35, no.2, 1964, S. 451-460.

Jugend zwischen 15 und 24, Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet. Durchgeführt vom EMNID-Institut für Meinungsforschung Bielefeld 1954, Deutsche Shell AG, Shell-Haus Hamburg.

Jugend zwischen 15 und 24, Zweite Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, 1955, Deutsche Shell AG, Hamburg.

Jugend zwischen 13 und 24 - Vergleich über 20 Jahre -, 3 Bände, Hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, Hamburg 1975.

Kagan, Jerome, A Conception of Early Adolescence. In: Kagan, J. und Coles, R., Twelve to Sixteen. New York: Norton & Co. 1972.

Kagan, Jerome und Coles, Robert (Hrsg.), Twelve to Sixteen, Early Adolescence. New York: W.W. Norton & Co. Inc. 1972.

Kafka, Franz, Brief an den Vater. München: R. Piper & Co. 1965.

Katz, Irwin, Some Motivational Determinants of Racial Differences in Intellectual Achievement. In: International Journal of Psychology, 2, no.1, 1967, S. 1-12.

Kelley, Harold H., Two Functions of Reference Groups. In: Hyman, H. (Hrsg.), Readings in Reference Group Theory and Research. New York: The Free Press 1968.

Keniston, Kenneth, Social Change and Youth in America. In: Daedalus, Vol. 91, 1962, S. 145-163.

Kippert, Klaus (Hrsg.), Einführung in die Soziologie der Erziehung. Handbücher des Willmann-Instituts. Freiburg: Herder 1970.

Kneller, George F. (Hrsg.), Foundations of Education. New York: John Wiley & Sons Inc., 2. Aufl. 1967.

Kohlberg, Lawrence und Carol Giligan, The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World. In: Kagan und Coles, Twelve to Sixteen. New York: Norton & Co. Inc. 1972.

Kreutz, Henrik, Soziologie der Jugend. München: Juventa 1974.

Kroh, O., Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Langensalza: Beyer 1944.

Larson, Lyle E., The Relative Influence of Parent-Adolescent Affect in Predicting the Salience Hierarchy Among Youth (vorgetragen anlässlich des jährlichen Treffens des National Council on Family Relations, Chicago, Oktober 1970). Erwähnt in: Twelve to Sixteen. New York: Norton & Co. 1972, S. 220-221.

Lehr, Ursula, Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß. Band 5, Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1970.

Leidy, Thomas M. und Allan M. Starry, The American Adolescent - a bewildering amalgam. In: Thornburg, H. (Hrsg.), Contemporary Adolescence. Belmont, California: Brooks/Cole 1971.

Lewin, Kurt, Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern u. Stuttgart: Hans Huber 1963.

Lidz, Theodore, Das menschliche Leben. Frankfurt: Suhrkamp 1970.

Liegle, Ludwig (Hrsg.), Kollektiverziehung im Kibbutz. München: R. Piper & Co. 1971.

Liegle, Ludwig, Familie und Kollektiv im Kibbutz. Weinheim/Basel: Beltz 1971.

Lippsitt, Lewis Paeff (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior*. New York: Academic Press 1963.

Loch, Werner, *Die stationäre Emanzipation*. In: Neidhardt, Jugend im Spektrum der Wissenschaften. München: Juventa, 2. Aufl. 1972.

Lorber, Neil M., *Permissive Home Environment and Exploitative-Domineering Preadolescent Peer Behavior*. In: *Psychology*, Vol. 8 (1), Februar 1971, S. 12-15.

Lovaas, O. Ivar, Benson Schaeffer und James Q. Simmons, *Building Social Behavior in Autistic Children by Use of Electric Shock*. In: *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, no.2, 1965, S. 99-109.

Lückert, Heinz-Rolf, *Beiträge zur Psychologie der Gegenwartsjugend*. München/Basel: E. Reinhardt 1965.

Marcia, James E., *Development and Validation of Ego - Identity Status*. In: Muuss, R.E. (Hrsg.), *Adolescent Behavior and Society*. New York: Random House 1971, S. 277-290.

May, Rollo, *Der verdrängte Eros*. Hamburg: Christian Wegner 1970.

McDill, E.L. u.a., *Sources of Educational Climates in High Schools*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education 1966.

McPartland, James, *The Relative Influence of School and of Classroom Desegregation on the Academic Achievement of Ninth Grade Negro Students*. In: *Journal of Social Issues*, 25, no.3, 1969, S. 93-102.

Mead, Margaret, *Adolescence in Primitive and Modern Society*. In: Swanson, G.E., T.M. Newcomb, E.L. Hartley u.a. (Hrsg.), *Readings in Social Psychology*. New York: Holt 1952.

Mead, Margaret, *Der Konflikt der Generationen: Jugend ohne Vorbild*. Olten: Walter-Verlag, 3. Aufl. 1970.

Mead, Margaret, *Hoffnung und Überleben der Menschheit*. Stuttgart: Kreuz 1972.

Miller, Walter, *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*. In: *Journal of Social Issues*, 14, 3, 1958, S. 5-19.

Mirande, Alfred M., *Social Mobility and Participation: The Dissociative and Socialization Hypotheses*. In: *Sociological Quarterly*, 1, Vol. 14, 1973.

*Modern Maturity*, vol. 18, no.1, Februar/März 1975, S. 41.

Mollenhauer, Klaus, *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz 1964.

Montada, Leo (Hrsg.), *Die Lernpsychologie Jean Piagets*. Stuttgart: Klett 1970.

Moreno, Jacob L., *Who Shall Survive?* New York: Beacon House 1953.

Moreno, Jacob L., *Sociometry and the Cultural Order*. In: *Sociometry*, 6, no.3, 1943, S. 299-344.

Morrow, William R. und Robert C. Wilson, *Family Relations of Bright High-Achieving and Under-Achieving High School Boys*. In: *Child Development*, 32, 1961, S. 501-510.

Musgrove, F., *Youth and the Social Order*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press 1964.

Mussen, P.M. (Hrsg.), *Handbook of Research Methods in Child Development*. New York: Wiley and Sons 1960.

Mussen, Paul Henry, John Janeway Conger und Jerome Kagan, *Child Development and Personality*. New York: Harper & Row, 4. Aufl. 1974.

Muuss, R.W. (Hrsg.), *Adolescent Behavior and Society: A book of readings*. New York: Random House 1971.

Muuss, Rolf E., *Adoleszenz*. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag 1971.

Muuss, Rolf E. (Hrsg.), *Adolescent Behavior and Society*. New York: Random House 1971.

Neidhardt, Friedhelm, *Die Junge Generation*. Opladen: C.W. Leske 1967.

Neidhardt, Friedhelm, *Die Familie in Deutschland*. Opladen: C.W. Leske Verlag, 2. Aufl. 1970.

Neidhardt u.a. (Hrsg.), *Jugend im Spektrum der Wissenschaften*. München: Juventa, 2. Aufl. 1972.

Newcomb, Theodore M., *Attitude Development as a Function of Reference Groups: The Bennington Study (1947)*. In: Hyman, H. (Hrsg.), *Readings in Reference Group Theory and Research*. New York: The Free Press 1968.

Newcomb, Theodore, *Persistence and Change*. New York: Wiley and Sons 1967.

Ogburn, W.F., *Kultur und sozialer Wandel*. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1969. In dieser Arbeit wurde verwendet: Ogburn, W.F., *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*. New York: Huebsch Inc. 1922.

Ogburn, William F., *The Changing Function of the Family*. In: Winch, Robert F. (Hrsg.), *Selected Studies in Marriage and the Family*. New York 1960.

Pfahler, Gerhard, *Die 12 wichtigsten Jahre des Lebens*. München/Basel: E.Reinhardt 1967.

Piaget, Jean, *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp 1973.

Podd, M.H., Ego Identity Status and Morality: An Empirical Investigation of Two Developmental Concepts. Unveröffentlichte Ph.D. Dissertation, 1969. Erwähnt in: Kagan and Coles (Hrsg.), Twelve to Sixteen. New York: Norton & Co. Inc. 1972, S. 170.

Platt, Anthony M., The Child Savers. The Invention of Delinquency. Chicago und London: The University of Chicago Press 1974.

Quick, Robert H. (Hrsg.), Some Thoughts Concerning Education. New York: Cambridge University Press 1902.

Quick, Robert H. (Hrsg.), Locke on Education. New York: Cambridge University Press 1880.

Rabin, A.I. und G.J. Mohr, Behavior Research in Collective Settlements in Israel. In: American Journal of Orthopsychiatry, 28, 1958, S. 577-586.

Rabin, A.I., Growing Up in the Kibbutz. New York, Springer Publishing Co. Inc. 1965.

Redl, Fritz, Group Emotion and Leadership. In: Hare, Paul A., Elgar F. Borgatta und Robert F. Bales (Hrsg.), Small Groups: Studies in Social Interaction. New York: Knopf 1955.

Report of the White House Conference on Children, Forum 15, 1970. Children and Parents: Together in the World. U.S. Government Printing Office 1971.

Report of the White House Conference on Youth (18.-22. April 1971, Estes Park, Colorado). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office 1971.

Reiss, Ira, Sexual Codes in Teen-Age Culture. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 338, 1961, S. 53-62.

Reiss, Ira, The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness. Holt, Rinehart and Winston 1967.

Riesman, David, Die Einsame Masse. Hamburg:rororo 1972.

Ringness, Thomas A., Identification Patterns, Motivation, and School Achievement of Bright Junior High School Boys. In: Journal of Educational Psychology, 58, 1967, S. 93-102. Erwähnt in: Muuss, Adolescent Behavior and Society, A book of readings. New York: Random House 1971, S. 374.

Röhrs, Hermann (Hrsg.), Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft 1968.

Rollmann, D., Für Mütter sollte der Beruf an zweiter Stelle kommen. In: Die Zeit, Nr.7 1975, S. 58.

Rosenmayr, Leopold, Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter (Eine Untersuchung von 800 Lehrlingen in Wien und Niederösterreich). Wien: Verlag für Geschichte und Politik, München: R. Oldenbourg 1963.

Rousseau, Jean Jacques, Emile. London: Dent 1963.

Scarpitti, Frank R., Delinquent and Non-Delinquent Perceptions of Self, Values and Opportunity. In: Mental Hygiene, 49, 1965, S. 399-404.  
Hier in: Gold u. Douvan (Hrsg.), Adolescent Development. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1969, S. 371-375.

Schaller, Klaus, Vom Wesen der Erziehung. Ratingen: A. Henn 1961.

Schelsky, Helmut, Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Stuttgart: Ferdinand Enke 1967.

Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Wien 1969.

Schneider, L. und S. Lygaard, The Deferred Gratification Pattern. In: American Sociological Review, 18, 1953, S. 142-149.

Schonfeld, William A., Adolescent Turmoil: Socioeconomic Affluence as a Factor, In: New York State Journal of Medicine, 67, 1967, S. 1981-1990.

Seeman, Melvin, The Meaning of Alienation. In: American Sociological Review, 24, no.6, 1959, S. 783-791.

Shipman, Gordon, The Psychodynamics of Sex Education. In: Family Coordinator, 17, 1968, S. 3-12.

Shure, Myrna Beth, Psychological Ecology of a Nursery School. In: Child Development, 34, no.4, 1963, S. 979-992.

Silberman, Charles E., Crisis in the Classroom. New York: Vintage Books 1970.

Smith, Louis M. und Bryce B. Hudgins, Pädagogische Psychologie I und II. Stuttgart: Klett 1972.

Spiro, Melford E., Children of the Kibbutz. New York: Schocken Books, 5. Auflage 1969.

Spitz, René, Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart: Klett, 3. Aufl. 1973.

Spranger, Eduard, Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer, 16. Aufl. 1932.

Stevenson, Harold W., Social Reinforcement of Children's Behavior. In: Lippsitt, L.P. u. C. Spiker (Hrsg.), Advances in Child Development and Behavior, Vol. 2. New York, Academic Press 1965, S. 97-126.

Stinchcombe, Arthur, *Rebellion in a High School*. Chicago: Quadrangle Books 1964.

Tannenbaum, Abraham, *Adolescent Attitudes Toward Academic Brilliance*. New York: Teachers College Press 1962.

Tenbruck, Friedrich H., *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg: Rombach 1965.

Thalman, Hans-Christian, *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter*. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1974.

thornburg, herшел d., *sex education: an uncertain quest*. In: *Sex Education in the Public Schools*. Phoenix, Arizona 1969.

thornburg, herшел d. (Hrsg.), *contemporary adolescence: readings*. Belmont, California, Brooks/Cole Co. 1971.

Tiger, Lionel und Joseph Shepher, *Women in the Kibbutz*. New York u. London: Harcourt Brace Jovanovich 1975.

Time, *The American Family: Future Uncertain*. 28. Dezember 1970.

Time, *A Child's Christmas in America*. 24. Dezember 1973.

Time, *Those Missing Babies*, September 1974.

Thrasher, Frederic H., *The Gang*. The University of Chicago Press, 3. Auflage 1968.

Toffler, A., *Der Zukunftsschock*. Bern: Scherz Verlag, 3. Aufl. 1971.

Walker, H.M. und Hyman Hops, *The Use of Group and Individual Reinforcement Contingencies in the Modification of Social Withdrawal*. In: A. Hamerlynck, L.C. Handy und E.J. Mash (Hrsg.), *Behavioral Change: Methodology, Concepts, and Practice*. Champaign, Illinois: Research Press 1973.

Westley, W.A. und F. Elkin, *The Protective Environment and Socialization*. In: *Social Forces*, 35, 1957, S. 243-249.

Wheeler, Ladd, *Toward a Theory of Behavioral Contagion*. In: *Psychological Review*, 73, no.2, 1966, S. 179-192.

Wilson, Alan B., *Educational Consequences of Segregation in a California Community*. U.S. Commission on Civil Rights, *Racial Isolation in the Public Schools*, Vol. 2, Appendix C3. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office 1967, S. 193-199.

Winch, Robert F. (Hrsg.), *Selected Studies in Marriage and the Family*. New York 1960.

Withall, John: *The Development of the Climate Index*. In: *Journal of Educational Research*, 45, no.2, 1951, S. 93-100.



Witryol, Sam L. und James E. Calkins, *Marginal Social Values of Rural School Children*. In: *Journal of Genetic Psychology*, 92, 1958, S. 81-93.

Wright, Herbert F., *Recording and Analyzing Child Behavior*. New York: Harper & Row 1967, S. 3-5, 160-267.

Wurzbacher, G. und G. Schulze, *Jugend und Gesellschaft*. In: Kippert, Einführung in die Soziologie und Erziehung. Herder 1970.

Wurzbacher, Gerhard, *Gesellungsformen der Jugend*. München: Juventa, 2. Auflage 1966.

Wurzbacher, Gerhard (Hrsg.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: F. Enke 1968.

Zachry, Caroline Beaumont, *Emotion and Conduct in Adolescence for the Commission on Secondary School Curriculum*. New York/London: Appleton-Century Co. Inc. 1940.

Zajonc, Robert B., *Dumber by the Dozen*. In: *Psychology Today*, Januar 1975, S. 37-43.

## ZITATE

- S. 13 "It is evident that the term, *peer*, is only an approximation, since no child is exactly on a par with any other. The status of each derives from a multiplicity of shifting social and psychological forces, and in some aspects it is likely to fluctuate from situation to situation .... Broadly speaking, however, and with all these individual disparities in status, young people of like age are on a par with one another, are contemporaries and peers. It is in this broad sense that these words are here used".
- S. 28 "On the other hand, I am confronted daily in my life's work with children whose anguish is the tragic result of their parents' alienation, but for whom no community stands ready to shield them. I am not sure that it wouldn't be nice to have a few kibbutzim around for those who long to escape the anonymity, selfishness, competitiveness, social disorganization and wide-spread feeling of purposelessness which are so often found in modern mass society. The more so since fate has denied them individuation anyway, whether because of low native ability or the conditions they were born to".
- "It is not our intent to pronounce value judgments upon the Kibbutz product. The facts are that Kibbutz child rearing was designed to raise new Kibbutz members, and is quite effective in doing so. ... The implementation of some of the general ideas touched upon (into our own society, d.Verf.) would require great effort and detailed careful development, but may be rewarded with an improvement in our "human condition" ."
- S. 38 "Thus, children from large families, who spend more time in a world of child-sized minds, should develop more slowly and therefore attain lower IQs than children from small families who have more contacts with grown-up minds."
- S. 49 "The young cannot pull themselves up by their own bootstraps. It is primarily through observing, playing and working with others, older and younger than himself that a child discovers both what he can do and who he can become - that he develops both his ability and his identity. It is primarily through exposure and interaction with adults and children of different ages that a child acquires new interests and skills and learns the meaning of tolerance, cooperation, and compassion. Hence to relegate children to a world of their own is to deprive them of their humanity... ."
- S. 64 "I hardly ever see my mother because she has demanding jobs. But I think that makes her even more important to me, for when she is there, it is a good thing; for she tells me I am right and that she's proud of me."

- S. 65 "... that the mass impact of the external societal environment or the general culture, is less significant in generating delinquency and extending it into criminal recidivism than are the biologic endowments of the individual and the parental influences of the formative years of early childhood..."
- S. 73 "... the molding of standards to the teen-agers themselves, as well as their absorption in those activities that happen to catch their attention..."
- S. 77 "Attributes of other students account for far more variation in the achievement of minority group children than do any attributes of school facilities and slightly more than do attributes of staff."
- S. 78 "Out of the hundreds of issues discussed, there were only two on which there were appreciable differences in the way youth and adults voted .... Ideological differences among the delegates, yes; generational differences, no."
- "... raised serious doubts about the proposition that youth is as separate an interest group as legend and sociology often make it appear."
- "At a time .... - when many of our youth are rightly asking, 'who's listening? Who cares?' - I hope this White House Conference, especially through the active involvement of a great many young people, will provide the answer."
- S. 82 "The obligations of a good date include cheerfulness, the capacity to control moods and impulses, and good manners .... The .... American dating system, often misconstrued by Europeans as courting behavior ... is as ritualized as medieval courtly love, but has ... much less to do with sex."
- "It is accepted by most adolescents that the influence the group has on their behavior is superficial and, in the long run, not particularly important. Nevertheless, the need to be popular is pervasive and requires that they accede to group demands."
- S. 83 ".... young people worked out additional sexual codes to supplement and modify the older codes of abstinence and the double standard."
- S. 84 "Even when young people have almost full independence in courtship, as they do in our system, they do not copulate at random. They display parental and family values by the association of sex with affection, by choice of partners, by equalitarianism, and so on."
- "...They believe that premarital sex, under the proper conditions, is a good and legitimate thing, and that they have a right to enjoy it."

# SACHWORTREGISTER

Adoleszenz .....	51, 52, 67, 88
Aggressives Verhalten .....	42, 46
Altenwohnstätten .....	96
Altershomogene Gruppierung .....	19, 97
Antisoziales Verhalten .....	88
Athen .....	16, 96
Aufklärung geschlechtliche .....	86, 106
Außenlenkung .....	19, 49, 96
Behavioral contagion .....	42, 43
Belohnungstherapie .....	41
Berufstätigkeit der Mutter .....	18, 19, 25, 30, 33, 34
Bezugsgruppe .....	14, 23, 71, 76, 77, 91, 101
Dating .....	80, 81, 82
Deferred gratification pattern ....	90
Delinquent Cultures .....	89
Deprivation .....	36
Desorientierung des Jugendlichen..	56
Disziplin im Kibbutz .....	27
in der Sowjetunion .....	44
Doppelte Moral .....	83, 85
Double Standard .....	83, 85
Drogenkonsum .....	89
Eigenschaften des leaders .....	48
peer-group-attraktiv .....	47
Einwanderernation .....	14, 97, 98
Eltern .....	30
und Gleichaltrigengruppe....	60 f.
und Kommunikation .....	65, 86
Konflikt mit der Gleich- altrigengruppe .....	62 f.
in der Sowjetunion .....	21

<b>Eltern-Kind-Verhältnis</b>	
Ambivalenz .....	31, 32
im Kibbutz .....	28
<b>Entwicklung</b>	
in der Adoleszenz .....	51
emotionale .....	33 ff.
geschlechtliche .....	79, 86
kognitive .....	72
und Gleichaltrigengruppe ....	39
im Kibbutz .....	36, 37
<b>Entwicklungsaufgaben im Jugendalter...</b>	59, 60
<b>Entwicklungsstörungen .....</b>	30
<b>Erziehung</b>	
außerfamiliäre .....	24
Definition .....	40, 41
emanzipatorische .....	70
in der Familie .....	28
durch die Gleichaltrigen .....	49, 102
im Jugendalter .....	53, 107
kollektive .....	27
zur Selbständigkeit .....	48, 64 f.
in den U.S.A. ....	29
für die Zukunft .....	20, 21
<b>Erziehungsstil .....</b>	63, 76, 104
<b>Erziehungsziele .....</b>	21
durch die Gleichaltrigengruppe ...	73, 95
im Kibbutz .....	27
in Sparta .....	45
in der Sowjetunion .....	45
<b>Familie</b>	
Aufgaben .....	19
enges Beziehungsgeflecht .....	30
frühkindliche Erziehung .....	29
Funktionswandel .....	18
und Gesellschaftsstruktur .....	15, 16, 17, 21, 95
in der modernen Gesellschaft ....	18, 31
der Immigranten .....	14, 24, 98
und Kibbutz .....	21, 28
und kognitive Entwicklung .....	39 f.
und Kollektiv .....	45
als primäre Bezugsgruppe .....	24, 25
Probleme .....	30, 32
in Rom .....	17, 18
Wandel .....	30
<b>Fassadenfamilie .....</b>	19
<b>Feldtheorie .....</b>	14, 22, 53, 54, 55, 98

Formale Operationen .....	71, 72
Freundschaften .....	43
Frühehen .....	81
Frustrationstoleranz .....	90, 91
Fun Cultures .....	89
Geborgenheit .....	29, 30, 39
Generationskonflikt .....	25, 60, 66, 78, 97
Geschwisterneid .....	31, 32
Gleichaltrigengruppe	
Ablehnung durch die .....	47
in der Antike .....	15, 96
und Aufnahme heterosexueller Beziehungen .....	87
Bindungen an die .....	35
Dominanz .....	48, 63, 103
und Eltern .....	60 f.
Entstehung von .....	88
als Ersatzstatus .....	56
und Freizeit .....	61 f., 88, 91, 106
und Freundschaften .....	73
Geschichte der .....	13
und das andere Geschlecht .....	79 f.
und geschlechtliche Aufklärung ..	86
in der modernen Gesellschaft ...	18, 96
in primitiven Gesellschaften ....	16, 95
Identifikation durch die .....	16, 27, 61 f., 77
und Konformität .....	75
und Leistungen .....	76
und Minoritäten .....	77, 105
und Schule .....	71 f.
und Selbstfindung .....	67 f.
in der Sowjetunion .....	21, 95
und Sozialisation .....	24, 40 f., 41, 45, 49, 56
und Werte .....	61 f., 66
Going steady.....	80, 81
Großeltern .....	31
Gruppenarbeit .....	76
Gruppendynamik .....	22
Gruppeninteraktion .....	22, 23, 43
Gruppentherapie .....	22
Heterosexuelle Beziehungen .....	86, 87
Hippie-Bewegung .....	25, 88, 89

Hospitalismus .....	33, 93
Identität .....	68, 70
sexuelle .....	87
Identitätskonfusion .....	69, 70
Identitätskrise .....	68 f.
Imitationslernen .....	42
Immigranten .... ..	24
Instabilität im Jugendalter .....	89
Intellektuelle Umwelt .....	37
Isolation im Jugendalter .....	31
Israel .....	21, 27
Jugend	
Desorientierung .....	56
Eigenschaften.....	92, 93
Emanzipation .....	71, 103
stationäre .....	57
Entdeckung .....	52
als eigene Entwicklungsphase .....	52
gruppen .....	25
als Krise .....	52
kulturpubertierende .....	61
revolten .....	25, 57, 107
als Schonraum .....	52, 57
als Subkultur .....	56, 58
Theorien .....	52 - 60
als Übergangsphase .....	53, 58
Weitergabe des sozialen Erbes .....	78, 97
Kibbutzerziehung .....	21, 22, 24, 27, 28, 99
Beurteilung .....	27, 28, 29
Kind	
abgelehntes .....	46, 74
aggressives .....	46
autistisches .....	41
egozentrisches .....	46
nicht-auffallendes .....	74 f.
self-reliant .....	49
überbewertetes .....	46
Kinderarbeit .....	52, 88
Kinderforschung .....	23
Kinder- Kindheit .....	19
Klassenkasper .....	41
Kleinfamilie .....	31, 40

kofigurativ .....	20
Kollektive Erziehung .....	27, 29
Bewertung .....	46
Vergleich mit Familienerziehung .....	31, 32, 45, 99
Konkrete Operationen .....	72
Konsistenz .....	34, 35
Kontinuität .....	34, 35, 39
Kritik durch die Gleichaltrigen .....	44, 45
Leader .....	48
Lebensraum .....	22, 68
Lehrer .....	73, 74, 91, 92, 102
Leistungen .....	73, 74, 75, 76, 91
Loslösung vom Elternhaus .....	60, 67
Metapelet, Metaplot (pl.) .....	27, 32, 35
Mobilität .....	31, 43
Moderne Gesellschaft .....	17, 18
Motivation .....	73, 74
Moratorium .....	69, 88
Männliche Rolle .....	79
Mutter	
Berufstätigkeit .....	18, 19, 25, 30, 33, 34
frühkindliche Bindung .....	27, 29, 31, 32, 33
im Kibbutz .....	27, 28
-Kind-Trennung .....	27
Ödipuskomplex .....	31, 32
Ökologische Forschung .....	23, 24, 43, 99
Open Education .....	76
Peer .....	13
Peer-Culture .....	79, 80
Peer-Group-Forschung .....	22 ff.
Peer-Group-Pädagogik in der Sowjetunion .....	45
Peer-tutoring .....	77
Permissiveness .....	83, 84
Persönlichkeitsentwicklung .....	23, 24, 27, 31, 42, 47
Personalisation .....	52, 67, 71, 101



Personwerdung .....	46 f.
Petting .....	80, 81
Popularität .....	74, 75, 82, 104
Postfigurativ .....	20
Psychoanalytische Theorie .....	31, 33, 36, 40
Psychodrama .....	23
Psychologisches Feld .....	22, 68 f.
Pubertät .....	51, 74
Randpersönlichkeit .....	55, 68
Reinforcement .....	41
Revolten .....	25, 57, 107
Risiko .....	42
Rom .....	16, 17
Satellitenbeziehung .....	35
Schonraumtheorie .....	57, 88, 89
Schulbildung und Demokratisierung .....	17
Schule .....	71, 76, 77, 88, 91, 104
Schulpflicht .....	52
Schulsystem .....	
in Sparta .....	16
in Athen .....	17
Selbstbewußtsein .....	34, 35, 48
Selbsteinschätzung .....	47, 63
Selbstfindung .....	52, 67 f., 103
Selbstkonzept .....	91, 92, 102, 103
Selbstvertrauen .....	61, 102
Self-reliant .....	49
Sexuelles Verhalten der Jugend .....	83, 84, 85, 87, 105, 106
Sicherheitsgefühl .....	36, 39, 43
Sozialisation .....	40, 41, 67
Sowjetunion .....	21, 27
Eltern .....	21
Gleichaltrigengruppe .....	24
Lehrer .....	32, 44 f.
Soziometrie .....	23
Sparta .....	16, 45

<b>Status</b>	
abgeleiteter .....	35, 36
Ersatzstatus .....	56, 68
Erwachsenen- .....	17
durch die Gleichaltrigengruppe..	35, 74
Gruppen- .....	47
des Jugendlichen .....	53, 55, 58
Satelliten- .....	35, 56
Subkultur .....	56, 57, 60, 107
Theorien zum Jugendalter .....	52 - 60
Time Magazine .....	108
Übergangsphase .....	53, 56
Vater .....	27, 31, 32
Verbrecherbanden .....	61, 65, 89
Verhaltensauffälligkeiten .....	30, 46
weibliche Rolle .....	79
White House Conference on Children ..	49
White House Conference on Youth ....	78
Wir-Gefühl .....	35



# AUTORENREGISTER

Affemann, R. ....	33
Ariès, Ph. ....	19
Ausubel, D.P. ....	35, 36, 47, 51, 53, 56, 59, 63, 79, 87, 89
Bakan, D. ....	52
Bales, R.F. ....	23
Bandura, A. ....	42
Barth, R.S. ....	76
Bell, R.R. ....	56
Berelson, B. ....	49
Bettelheim, B. ....	24, 28, 29, 32, 38, 39
Bion, W.R. ....	48
Blos, P. ....	58
Blücher, V.G. v. ....	25
Bowerman, C.E. & Kinch, J.W. ....	61, 62
Bowlby, J. ....	33
Braun, W. ....	41, 101
Brittain, C.V. ....	65, 66
Bronfenbrenner, U. ....	21, 24, 29, 32, 44, 45, 46, 50, 63, 73, 76, 77, 89
Burchinal, L.G. ....	81
Callies, E. ....	41
Campbell, E. u. Alexander, N. ....	91
Clark, B.R. ....	90
Cloward, R.A. u. Ohlin, L.E. ....	89
Coleman, J.S. ....	73, 75, 77, 91, 92
Conger, J.J. ....	48, 61, 62
Constanzo, P.R. u. Shaw, M.E. ....	66
Cooper, D. ....	19
Davis, A. ....	90
Demos, J. u. V. ....	52
DeVries, D.L. ....	77
Dewey, J. ....	49

Dienelt, K. ....	25, 67, 71, 79, 101
Douvan, E. u. Adelson, J. ....	63, 65, 82
Eisenstadt, Sh. N. ....	14, 15, 16, 17, 18, 21, 66, 78
Encyclopaedia Britannica ....	14
Erikson, E.H. ....	58, 65, 68, 88
Finger, J.A. u. Silverman, M. ....	74
Flanders, N.A. ....	23
Freud, S. ....	31, 42
Friedeburg, L.V. ....	56
Funkkolleg Päd. Psychologie ....	34
Gagnon, J.H. ....	86, 87
Gastager, H. u. S. ....	19
Giesecke, H. ....	59, 60
Glueck, Sh. u. E. ....	65
Gold, M. ....	61, 73, 82
Gordon, Th. ....	22, 91
Gronlund, N.E. u. Anderson, L. ....	74
Gronlund, N.E. u. Whitney, A.P. ...	75
Hall, G. St. ....	52, 58
Harris, L. ....	66, 67
Havighurst, R.S. ....	59
Healy, H. ....	93
Hentig, H. v. ....	19
Hunt, M. ....	85, 86
Hurrelmann, K. ....	40
Hyman, H.H. ....	3, 14, 22, 23
Iscoe, I. ....	48
Kagan, J. u. Coles, R. ....	48, 64
Katz, I. ....	77, 91
Kelley, H.H. ....	23
Kippert, K. ....	79
Kohlberg, L. u. Gilligan, C. ....	57, 70, 71, 72
Kreutz, H. ....	25
Kroh, O. ....	58

Larson, L.S. ....	62
Leidy, Th.R. u. Starry, A.R. . .	75, 82
Lewin, K. ....	14, 22, 23, 43, 53, 54, 55, 68
Liegle, L. ....	24, 28, 35
Lippsitt, L.P. ....	41
Loch, W. ....	25, 57
Locke, J. ....	15
Lorber, N.M. ....	63
Marcia, J.E. ....	68
McPartland, J. ....	91
Mead, M. ....	10, 58
Miller, W. ....	90
Mirande, A.M. ....	43
Montada, L. ....	72
Moreno, J.L. ....	23
Morrow, W.R. u. Wilson, R.C. . .	76
Musgrove, F. ....	52, 88
Mussen, P.H. ....	23, 63, 65
Muuss, R.E. ....	52, 58, 75, 79
Neidhardt, F. ....	25, 59, 60
Newcomb, Th.M. ....	23
Ogburn, W.F. ....	20
Piaget, J. ....	71, 72
Platon ....	15
Platt, A.M. ....	88
Rabin, A.I. ....	24, 29, 31, 32, 36, 39
Redl, F. ....	48
Reiss, I. ....	82, 83, 84, 85, 87
Riesman, D. ....	19, 24
Ringness, Th.A. ....	75
Rollmann, D. ....	34
Rousseau, J.-J. ....	52, 58, 67
Scarpitti, F.R. ....	48, 91
Schenk-Danzinger, L. ....	51, 79, 80, 81

Schneider, L. u. Lysgaard, S. ....	90
Schonfeld, W.A. ....	90
Seeman, M. ....	77
Shipman, G. ....	86
Shure, M.B. ....	24
Silberman, Ch. F. ....	76
Skinner, B.F. ....	41
Spiro, M.E. ....	24, 27
Spitz, R. ....	33
Spranger, E. ....	67
Stevenson, H.W. ....	41
Stinchcombe, A. ....	76, 90
Sutherland, E.H. ....	56
Tannenbaum, A. ....	75, 91
Tenbruck, F.H. ....	25
Thalman, H., Chr. ....	29, 30, 34
Thornburg, H.D. ....	86
Tiger, L. u. Shepherd, J. ....	28
Toffler, A. ....	20
Walker, H. ....	41
Wheeler, L. ....	42
Withall, J. ....	23
Witryol, S.L. ....	42, 43
Wright, H.F. ....	23, 43
Wurzbacher, G. ....	25, 71
Wurzbacher, G. u. Schulze, G. ....	79
Zachry, C.B. ....	13
Zajonc, R.B. ....	37